DOCUMENT RESUME

ED 407 848 FL 024 518

AUTHOR Bregy, Anne-Lore; And Others
TITLE Evaluation de l'experience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1994/95 (Evaluation of the Bilingual Education Experiment in Sierre, 1994/95).
INSTITUTION Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE 96
NOTE 105p.
PUB TYPE Reports - Evaluative (142)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education Programs; Educational Objectives; Foreign Countries; *French; *German; *Kindergarten; *Language Skills; Primary Education; Program Design; Program Effectiveness; Program Evaluation; Second Language Instruction; Second Language Learning
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

The report evaluates a Swiss bilingual education program in the City of Sierre/Siders in which 19 Francophone children aged 5-6 years received half their instruction in French and half in German over a period of a year. Participants were evaluated for their German language skill development in November, February, and June. Results indicate that the children gained the targeted communication skills for daily classroom interaction, with limited production in German in most cases. The children's attitudes toward German and toward activities in German and with German speakers were generally positive. Basic instructional objectives were met and not compromised by bilingual instruction. Results were similar to those of comparable programs. Contains 29 references. The brief report is supplemented by substantial appended materials, including a program outline, the mandate for a bilingual education research group, a sociolinguistic survey of program participants, the three tests administered during the year, transcriptions of June language samples, the teachers' report, and evaluation data on each participating child. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 407 848

ÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE BILINGUE DE SIERRE

1994/95

Anne-Lore BREGY
Claudine BROHY
Gabriela FUCHS

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
I. Deschenaux
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL024578

RECHERCHES
96.104 - septembre 1996

ÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE BILINGUE DE SIERRE

1994/95

Anne-Lore BREGY
Claudine BROHY
Gabriela FUCHS

IRDP - Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques
Fbg de l'Hôpital 43 CH-2007 Neuchâtel 7 tél. ++41 32 889 69 70 Fax ++41 32 889 69 71
Internet : http://www.unine.ch/irdp/

BREGY, Anne-Lore ; BROHY, Claudine ; FUCHS, Gabriela. - Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre : 1994/95 / Anne-Lore Bregy, Claudine Brohy, Gabriela Fuchs. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), 1996. - 100 p. ; 30 cm. - (Recherches ; 96.104). - Bibliogr. p. 25-26
Fr. 12.-

Evaluation
Expérimentation
Enseignement bilingue
Apprentissage des langues
Apprentissage précoce
Langue allemande
Première langue étrangère
Education préscolaire

Valais
Suisse romande
Compétence
Elève
Immersion linguistique
Compréhension
Expression orale

La reproduction totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Descriptors

- evaluation
- experimentation
- bilingual education
- language learning
- early learning
- German language
- first foreign language
- pre-school education
- Switzerland
- Valais
- pupil
- competence
- oral expression

Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95

Résumé

En automne 1994, la Commune de Sierre ouvrait la première classe enfantine bilingue du Canton du Valais (français-allemand). Les dix-neuf élèves de cette classe de 2e enfantine ont été évalués à plusieurs reprises.

Des évaluations de type qualitatif et quantitatif ont été conduites par l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) en novembre 1994, en février 1995 et à la fin de l'année scolaire et ont permis de recueillir les appréciations des élèves et des enseignants ainsi que de déterminer les compétences acquises en L2 (allemand) par les enfants.

Ces études ont tout d'abord montré que toutes les consignes en L2 relatives à la vie quotidienne en classe sont comprises par l'ensemble des élèves. La production en L2 se limite, dans la plupart des cas, à des holophrases. Les attitudes des élèves envers l'allemand, les activités en allemand et avec les Alémaniques sont assez bonnes. Les objectifs du programme romand ont été atteints à la fin de l'année scolaire et l'enseignement bilingue n'a pas porté de préjudices à leur réalisation. D'une manière générale, les résultats obtenus dans cette classe enfantine sont tout à fait comparables à ceux décrits dans des évaluations similaires ou des descriptions de modèles touchant l'enseignement bilingue préscolaire.

Evaluation der zweisprachigen Kindergartenklasse von Siders 1994/95

Zusammenfassung

Die Gemeinde Siders eröffnete im Herbst 1994 die erste zweisprachige Kindergarten-klasse des Kanton Wallis (französisch-deutsch). Die neunzehn Schüler und Schülerinnen dieser Klasse wurden während des Schuljahres mehrmals evaluiert.

Das *Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP)* führte qualitative und quantitative Untersuchungen durch, die sowohl die Einstellungen der Lehr-personen, der Schüler und Schülerinnen als auch die von den Kindern erreichte Kompe-tenz in der Zweitsprache aufzeigen.

Am Ende des Schuljahres verstehen die Schüler und Schülerinnen sämtliche Anweisungen in deutscher Sprache, die zum schulischen Alltag gehören. Die Sprachproduktion der Kinder beschränkt sich zum grössten Teil auf Einwortäusserungen. Die Kinder bewerten die deutsche Sprache, den in deutscher Sprache erteilten Unterricht und den Kontakt mit Deutschsprachigen vorwiegend positiv. Am Ende des Schuljahres hat die Klasse die Lern-ziele des westschweizerischen Programmes erreicht. Diese Resultate stimmen weitgehend mit den Ergebnissen vergleichbarer Evaluationen und Modellbeschreibungen überein.

Valutazione dell'esperienza di apprendimento bilingue a Sierre/Siders 1994/95

Riassunto

Nell'autunno 1994 il comune di Sierre ha aperto la prima classe bilingue (francese-tedesco) di scuola dell'infanzia del Canton Vallese. I diciannove allievi che frequentavano il secondo anno sono stati valutati in diversi momenti.

Le valutazioni, di tipo qualitativo e quantitativo, sono state condotte dall'Istituto romando di ricerche e di documentazione pedagogiche (IRDP) nel novembre 1994, nel febbraio 1995 e alla fine dell'anno scolastico e hanno permesso di raccogliere i pareri di allievi e insegnanti, come pure di determinare le competenze acquisite in L2 (tedesco) dai bambini.

Questi studi hanno innanzitutto rilevato che tutte le consegne in L2, inerenti alla vita quotidiana in classe, sono state comprese dagli allievi. Nella maggior parte dei casi, la produzione linguistica in L2 si limitava a frasi composte da un unico sintagma. Le attitudini degli allievi verso il tedesco, le attività in tedesco e con i germanofoni sono risultate abbastanza buone. L'insegnamento bilingue non ha pregiudicato il raggiungimento, alla fine dell'anno scolastico, degli obiettivi stabiliti dal programma romando. In generale, i risultati ottenuti in questa classe di scuola dell'infanzia sono paragonabili a quelli di valutazioni analoghe oppure a descrizioni di modelli per l'insegnamento prescolastico bilingue.

Evaluaziun da la classa da scolina bilinga da Sierre/Siders 1994/95

Resumaziun

L'atun 1994, ha la vischnanca da Sierre/Siders avert l'emprima classa da scolina bilinga dal chantun Vallais (franzos-tudestg). Ils deschnov scolarins da questa classa èn vegnids evaluads pliras giadas durant l'onn da scola.

Las evaluaziuns da gener qualitativ e quantitativ èn vegnidas fatgas da *l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP)* il november 1994, il favrer 1995 ed a la fin da l'onn da scola. Ellas cumpiglian las appreziaziuns dals uffants e da las mussadras e determineschan medemamain las cumpetenzas acquistadas dals uffants en la segunda lingua (tudestg).

A la fin da l'onn da scola enclegian las scolarinas ed ils scolarins tut las directivas en tudestg ch'han da far cun il mintagadi en scola. La producziun linguistica dals uffants sa limitescha per gronda part sin expressiuns d'in pled. La tenuta dals uffants envers il tudesg, las activitas en tudestg e las personas da lingua tudestga èn detg bunas. Las finamiras dal program romans èn vegnidas cuntanschidas a la fin da l'onn da scola e l'instrucziun bilinga n'ha betg purtàdischavantags. Ils resultats correspundan tuttavia a quels descrits en evaluaziuns cumapreglias.

Evaluation of the bilingual kindergarten class in Sierre/Siders 1994/95

Abstract

In the fall 1994, the City of Sierre/Siders launched the first bilingual (French-German) senior kindergarten project in the Canton of Valais (Switzerland). The 19 pupils have been assessed several times during the school year 1994-95.

Qualitative and quantitative evaluation was carried out by the *Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques* (Research and documentation Center of Western Switzerland, IRDP) in November 1994, February and June 1995 respectively, in order to gauge the attitudes of the pupils and teachers and the L2 competencies (German) of the children.

The evaluations yielded the following results: All children understand everyday classroom routines, though production in L2 is mostly limited to one word utterances. Attitudes towards the German language, classroom activities in German and German speakers are positive. The curriculum objectives of Western Switzerland were attained by the end of the school year and were thus not prejudiced by bilingual learning. Generally speaking, the results of this bilingual kindergarten class are comparable to those described in similar evaluations and descriptions of bilingual pre-school projects.

Nous tenons à remercier les élèves, les enseignants de la classe bilingue sierroise et Madame Monique Pannatier, animatrice langue 2 et responsable du Groupe technique, pour leur collaboration tout comme les membres du GREB et Madame Moret de l'Institut de Mathématiques de l'Université de Neuchâtel pour leurs conseils et appuis.

Les mandataires remercient également Monsieur Philippe Theytaz, directeur des écoles de Sierre, et Madame Evelyne Gard, présidente de la commission scolaire, pour leur intérêt et leur confiance.

Table des matières

1. PRÉAMBULE 1

2. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE 2

2.1 Définition 2

2.2 L'évaluation de l'enseignement bilingue 2

3. PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE SIERROISE 4

4. PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME CLASSE ENFANTINE BILINGUE DE SIERRE 1994/95 6

4.1 Les élèves 6

4.2 Les enseignants 6

4.3 Organisation des activités et gestion de la classe 6

5. EVALUATION DE LA CLASSE BILINGUE 7

5.1 Design de l'évaluation 7

5.2 Situation sociolinguistique des enfants 8
5.2.1 Approche 8
5.2.2 Résultats 9

5.3 Evaluation des compétences réceptives en allemand des nouveaux élèves après trois mois d'immersion partielle 11
5.3.1 Tests 13
5.3.2 Résultats 13

5.4 Compréhension orale de l'allemand: évaluation du mois de février 1995 14
5.4.1 Compréhension des mots isolés et des tournures 14
5.4.2 TPR: Total Physical Response 14
5.4.3 Traduction de l'allemand vers le français 14

5.5 Evaluation de fin d'année scolaire 16
5.5.1 Compétences réceptives en allemand 16
5.5.2 Compétences imitatives en allemand 16
5.5.3 Compétences productives: traduction vers l'allemand 17
5.5.4 Compétences productives: histoire élicitée par des images 18

5.6 Les attitudes des élèves 19

5.7 Interviews avec le maître et la maîtresse de la classe bilingue 21

6. BILAN 23

7. PERSPECTIVES 24

8. BIBLIOGRAPHIE 25

9. ANNEXES 27

Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1	Les deux modèles sierrois comparés	5
Tableau 2	Calendrier de l'évaluation de la classe bilingue	7
Tableau 3	Langues maternelles des parents	10
Graphique 1	Comparaison des résultats des élèves ayant fréquenté la 1 EE allemande avec les résultats des nouveaux élèves	12
Graphique 2	Test de compréhension: comparaison des résultats	12

1. Préambule

Des résultats partiels mais tellement utiles!

L'efficacité de l'enseignement des langues doit être améliorée. Des formes nouvelles d'enseignement/apprentissage sont à explorer. L'enseignement bilingue précoce en est une. Les autorités scolaires de Suisse et de Suisse romande encouragent les cantons à innover dans ce domaine et invitent la recherche à étudier tout projet prometteur. Dans ce contexte, l'IRDP a été sollicité pour assurer, dans une perspective longitudinale, l'accompagnement scientifique des expériences valaisannes de Sierre, Sion et Monthey.

La légitimité de l'enseignement/apprentissage bilingue semble de plus en plus confirmée à en croire l'évolution des demandes adressées à la recherche. L'administration de la preuve de la validité de cet enseignement apparaît en effet de moins en moins prioritaire, alors qu'il est davantage attendu de la recherche qu'elle contribue à la régulation d'un enseignement bilingue, ouvert à ceux qui souhaitent en bénéficier, et accessible tout particulièrement aux enfants migrants, par ailleurs bilingues dans bien des cas.

Ce rapport de recherche ne présente donc que les observations et les résultats limités d'une seule année d'intervention dans une classe enfantine sierroise. Il n'est qu'une contribution partielle, mais assurément essentielle à la compréhension d'une réforme d'importance et durable de l'enseignement des langues en Valais. Il est surtout document de référence, mettant à la disposition des promoteurs des nombreux projets qui jaillissent partout en Suisse, les riches informations déjà accumulées en Valais.

Jacques Weiss
Directeur de l'IRDP

2. L'enseignement bilingue

2.1 Définition

Les termes bilingue, bilinguisme et enseignement bilingue sont utilisés dans des acceptions fort diverses. Par *enseignement bilingue* nous entendons le fait d'utiliser une langue seconde ou étrangère, qu'il s'agisse d'une langue officielle, nationale ou extraterritoriale, pour véhiculer des contenus non-linguistiques par le biais de branches scolaires, telles que l'environnement, la géographie, l'histoire, ou alors par des projets transdisciplinaires (enseignement **dans** la langue x). Cet enseignement est généralement complété, parfois en différé, par des activités centrées sur la langue et le langage (enseignement **de** la langue x). On utilise aussi en Suisse le terme *immersion*, expression importée du Canada, où la formule a fait tache d'huile depuis 1965, ou encore celui *d'éducation bilingue* qui est un calque de l'anglais, malgré que le terme anglais soit plus vaste dans son acception que son homographe français qui traduit plutôt l'éducation prodiguée au sein de la famille que la formation scolaire. On fait parfois la différence entre *immersion* et *enseignement bilingue*: l'immersion a lieu pendant des branches enseignées exclusivement en L2, tandis que l'enseignement bilingue vise explicitement des compétences dans deux langues pour une branche ou un domaine donné, en établissant des "ponts" entre les deux langues. Enfin, le doublet *enseignement/apprentissage bilingue* est employé dans les cas où la pédagogie centrée sur l'apprenant(e) est mise en exergue. Lorsque plus de deux langues sont impliquées dans ce genre de projet, on parlera *d'enseignement plurilingue*.

Les trois variables qui différencient les modèles sont l'*âge* de l'introduction de la L2 (modèles précoces, moyens, tardifs), l'*intensité d'utilisation de la L2* (100% en L2, env. 50% en L1/50% en L2, moins de 50% en L2) et le *degré d'homogénéité des classes* (présence ou non d'élèves de différentes langues maternelles dans la même classe). L'enseignement bilingue est avantageusement complété (mais non remplacé) par le concept de *Language Awareness* (sensibilisation aux langues et cultures) et par les *échanges scolaires*. Il est clair que l'enseignement bilingue ne se met pas en opposition avec les catégories d'un enseignement moderne des langues secondes (approche communicative, différenciation, autonomie, évaluation formative etc.), bien au contraire.

2.2 L'évaluation de l'enseignement bilingue

Lorsque l'on considère les centaines de publications qui concernent les évaluations des programmes d'immersion et des programmes bilingues au Canada et aux USA, on est frappé par la rareté des publications qui touchent les degrés de l'école enfantine. Ceci est dû à différentes raisons:

- L'école enfantine concerne une période "protégée" durant laquelle on ne veut pas effectuer trop d'évaluations;
- il n'y a pas de tests standardisés pour l'enseignement bilingue;
- au Canada, on part du principe que ce niveau a fait ses preuves;
- on ne peut pas procéder à des évaluations écrites;
- les enfants doivent être évalués individuellement;
- les enfants réagissent parfois négativement dans des situations nouvelles;
- les enseignants ne perçoivent que peu de corrélations entre des résultats des tests et leurs propres appréciations.

Pour tenir compte de la situation particulière, il faut donc combiner différentes approches évaluatives, afin de relativiser les aspects négatifs de chacune des approches (triangulation). Des approches quantitatives et qualitatives, des tests, questionnaires, observations et interviews doivent donc être utilisés de manière combinée.

Etant donné que des tests standardisés censés mesurer le degré de compétence atteint en L2 dans les modèles bilingues précoces n'existent pas, il faut créer des tests ad hoc. En ce qui concerne le développement de la langue maternelle des enfants exposés à un enseignement dans deux langues, celui-ci est généralement évalué par des tests standardisés (Khomsi 1987, Kocher 1966). Ceci permet de comparer ces enfants à leurs pairs qui se trouvent dans des classes unilingues régulières; au Canada comme ailleurs, le premier souci des parents d'enfants immergés étant le maintien et le développement de la L1. La deuxième interrogation se situe au niveau des connaissances et des compétences scolaires (en mathématique, sciences, environnement etc.), puis, en troisième position seulement, les compétences en langue cible. L'attitude des parents traduit le souci que, si le programme bilingue devait cesser pour une raison ou une autre, l'enfant puisse intégrer la classe régulière sans avoir subi de préjudice par rapport aux autres enfants, ce qui démontre que le bilinguisme - même s'il est jugé comme un "plus", n'est pas (encore) considéré comme une valeur intégrée au système scolaire.

Les évaluations canadiennes, qui ont été mises en place dès 1965 et qui jouissent donc de beaucoup de recul, mettent en évidence les résultats suivants:

- Les compétences en L1 (généralement l'anglais, mais on trouve de plus en plus d'élèves d'autres langues maternelles) sont aussi bonnes, parfois légèrement meilleures que dans les classes régulières, ceci bien sûr après l'introduction de l'anglais dans le cas des modèles d'immersion précoce totale;
- après une période de deux à trois ans, les connaissances acquises dans les branches enseignées en L2 sont aussi bonnes que celles des enfants unilingues scolarisés dans les classes régulières;
- les compétences réceptives en L2 (français) au niveau de l'oral (compréhension) et de l'écrit (lecture) sont aussi bonnes que celles des locuteurs natifs (Francophones);
- les compétences productives en L2 (français) au niveau de l'oral (parler) et de l'écrit (écrire) sont inférieures à celles des locuteurs natifs (Francophones), ceci surtout au niveau de la grammaire (verbes) et de la syntaxe (complexité des phrases);
- les compétences communicatives en français sont comparables à celle des locuteurs natifs;
- les compétences en français sont nettement meilleures que celles des enfants ayant des cours de français langue seconde;
- globalement, ce sont les modèles précoces qui donnent les meilleurs résultats;
- pour les modèles précoces, c'est l'immersion totale qui est la plus prometteuse;
- il n'y a aucun effet négatif sur le développement cognitif de l'enfant, on a même parfois relevé des effets positifs;
- les enfants ont des attitudes favorables envers le français, les Francophones et la coexistence linguistique au Canada.[1]

Mais ni les modèles bilingues, ni les résultats sont exportables, et chaque site doit composer avec ses propres données sociolinguistiques et socioculturelles. Il est néanmoins possible qu'en Suisse l'on puisse parvenir à un bilinguisme plus équilibré qu'au Canada, vu la densité des contacts et des échanges et l'accessibilité culturelle.

[1] Pour une synthèse des évaluations effectuées au Canada, cf. Rebuffot 1993

3. Présentation de l'expérience sierroise

A Sierre, depuis de nombreuses années, des parents francophones et/ou bilingues peuvent envoyer leurs enfants dans les classes germanophones pour y apprendre l'allemand, ceci conformément au principe de la liberté de la langue qui prévaut au niveau juridique.[2]

A la fin des années huitante et au début des années nonante, certains ont pris conscience des possibilités que l'école pouvait offrir au développement du bilinguisme. Ce discours correspond tout à fait aux tendances romandes et européennes. En 1991, suite à une proposition du pédagogue sierrois Jean-Pierre Ménabréaz, l'Association des parents d'élèves (APE), groupement Sierre, Noës et Granges, demande à la Commune de Sierre l'introduction d'un enseignement bilingue. Des contacts s'établissent avec l'Association Ecole bilingue Fribourg, qui poursuit le même but dans l'agglomération fribourgeoise.[3] La Direction d'école, la Commission scolaire et la Commune de Sierre sont favorables à cette initiative, et le Département de l'Instruction publique du Canton du Valais (ci-après: DIP) donne son accord pour la constitution d'une commission chargée d'étudier l'introduction de l'enseignement bilingue.

Dans un premier projet, la commune de Sierre prévoit l'ouverture de deux classes enfantines pour des élèves francophones avec immersion totale en allemand standard durant les deux années d'école enfantine et, dès la première primaire, une répartition des branches entre les deux langues. Le projet de réunir Francophones et Germanophones dans une même classe est rejeté en raison de la différence d'effectifs entre les classes alémaniques (200 élèves) et les classes francophones (1'190 élèves).

En novembre 1992, la commune de Sierre réalise un sondage auprès des parents concernés par l'introduction d'un enseignement bilingue. Environ 20% des questionnaires ont été renvoyés et une grande majorité des parents ayant répondu se montre favorable au projet de classes bilingues. Un groupe de coordination, composé de représentants du Département de l'instruction publique, du Conseil municipal sierrois et de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (ci-après: IRDP) est chargé d'élaborer des lignes directrices pour l'introduction d'un enseignement bilingue à Sierre. Ce groupe est secondé par un Groupe technique, chargé essentiellement d'étudier les modalités d'introduction du bilinguisme, et de la commission municipale, qui fonctionne comme relais avec les partenaires impliqués dans le projet (parents, enseignants, autorités)[4].

Dans un premier temps, pour pouvoir répondre dans un bref délai à la demande pressante des parents, la décision est prise d'intégrer en 1993/94 onze élèves francophones dans des classes de première école enfantine allemande, où la langue parlée est le haut-valaisan. Leurs compétences, ainsi que celles des enfants germanophones et bilingues, sont évaluées à la fin de l'année scolaire par l'IRDP.[5] Les résultats de cette évaluation ont démontré que, contrairement aux craintes de certains parents germanophones, l'expérience bilingue n'a pas eu d'incidences négatives sur les compétences en allemand de leurs enfants. Quant aux enfants francophones, ils ont bénéficié de ce premier apprentissage en dialecte. La plupart des élèves comprennent de simples consignes données en dialecte, certains produisent même des phrases courtes dans cette langue.

Pour garantir le maintien de la spécificité de la filière alémanique à la communauté minoritaire germanophone[6], qui voit dans l'enseignement bilingue une menace et un

---

2 Tout au moins, il est recommandé qu'un des deux parents soit de langue maternelle allemande

3 Cf. Brohy 1992

4 Voir annexe A: Apprentissage bilingue à Sierre

5 Bregy/Fuchs/Weiss 1995

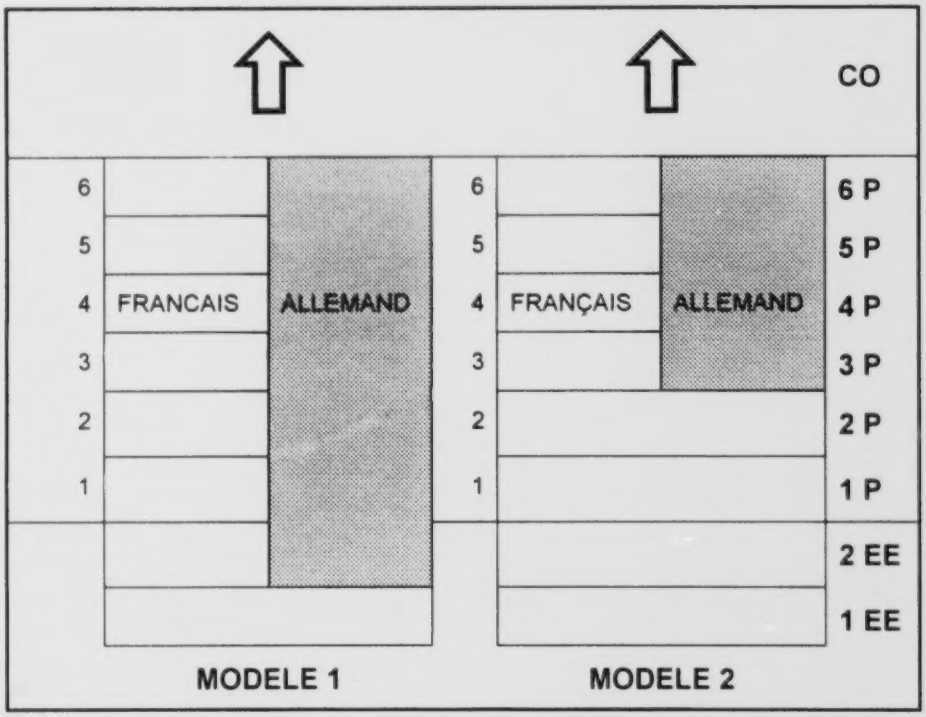
6 D'après le recensement fédéral de 1990, environ le 14.5 % de la population sierroise est germanophone et le 17.8 % est allophone (d'après la langue maternelle)

danger pour l'école allemande, la commune reprend son premier projet, celui de constituer une classe bilingue séparée de la section allemande.

La Commune de Sierre choisit d'évaluer deux modèles d'enseignement bilingue:

- un modèle d'immersion précoce et partielle à partir de la deuxième enfantine. Ce modèle est prévu pour deux volées consécutives (à partir de 1994/95 et de 1995/96);
- un modèle d'immersion moyenne et partielle à partir de la troisième année primaire (à partir de 1996/97 et de 1997/98).

Tableau 1
Les deux modèles sierrois comparés



Les quatre classes de ces deux modèles seront maintenues jusqu'à la fin de la 6e primaire. La suite de la filière bilingue au Cycle d'orientation (CO) reste encore à définir[7]. Les modèles sont comparés et leur efficacité évaluée par l'IRDP avec la collaboration du DIP du Canton du Valais. Pour garantir la continuité du projet, seul le modèle moyen sera réalimenté jusqu'à la décision définitive de la Commune.

Afin d'assurer le suivi scientifique de ces expériences, et tout spécialement de celles engagées en Valais, et pour soutenir les chercheurs engagés dans ces projets, l'IRDP crée en 1994 le Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB). Le GREB est composé d'une quinzaine de personnes impliquées dans l'enseignement, et surtout dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères, l'enseignement bilingue et l'enseignement interculturel en Suisse.[8]

---

[7] Toutefois, une 4e année bilingue a été créée au début de l'année scolaire 1996/97

[8] Voir annexe B.

4. Présentation de la deuxième classe enfantine bilingue de Sierre 1994/95

4.1 Les élèves

En 1994, onze élèves francophones ayant déjà fréquenté l'école enfantine haut-valaisanne et ayant été testés à la fin de la 1e enfantine sont regroupés dans une classe bilingue séparée de la section allemande. Huit nouveaux élèves, six garçons et deux filles, rejoignent ce groupe. Cette classe nouvellement composée est donc constituée de 19 élèves, onze garçons (ci-après: *[Em]*) et huit filles (ci-après: *[Ef]*). Contrairement à la pratique de certaines régions bilingues offrant des modèles bilingues, aucun prérequis pour l'admissibilité n'a été formulé, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas été recrutés selon des profils linguistiques.[9]

4.2 Les enseignants

La Commune de Sierre a choisi de répartir l'enseignement des deux langues entre deux maîtres, selon le principe "une personne - une langue".

Pour la gestion de la classe bilingue, une enseignante de langue allemande ayant obtenu son diplôme à l'Ecole normale de Brigue et un enseignant de langue française diplômé de l'Ecole normale de Sion ont été engagés.

La maîtresse chargée de donner l'enseignement en allemand bénéficie de six mois d'expérience dans l'enseignement. Elle a enseigné l'année scolaire précédente comme remplaçante dans une des classes de 1e enfantine germanophone de Sierre. L'enseignante a des connaissances en français.

L'enseignant francophone est à sa première expérience d'enseignement. Il estime médiocres ses compétences en allemand.

4.3 Organisation des activités et gestion de la classe

L'enseignante haut-valaisanne donne le 50% des activités scolaires en allemand standard et suit le programme de la Suisse centrale adopté par toutes les classes haut-valaisannes; l'enseignant francophone suit le programme défini par la Coordination romande qui prévoit, entre autres, des activités langagières, des activités mathématiques et des activités de découverte de l'environnement[10].

D'un commun accord, les maîtres se répartissent les activités scolaires de la manière suivante:

- en allemand: le lundi, le mardi et un mercredi matin sur deux;
- en français: le jeudi, le vendredi et un mercredi matin sur deux.

Les deux enseignants se rencontrent une fois par semaine pour se concerter au sujet des programmes, des objectifs, des contenus, de l'organisation et des questions de gestion de la classe en général.[11]

---

[9] A Vaasa/Vasa en Finlande, par exemple, les élèves finnois admis dans les modèles d'immersion précoce totale en suédois doivent être des unilingues n'ayant eu peu ou pas de contact avec la langue suédoise

[10] Suisse romande - Objectifs et activités préscolaires 1992

[11] Cf. Le rapport des enseignants (annexe G)

5. Evaluation de la classe bilingue

5.1 Design de l'évaluation

Afin de ne pas surcharger les élèves par les évaluations, nous avons décidé de nous concentrer sur l'acquisition de l'allemand, en donnant un poids spécial aux compétences réceptives (compréhension orale). Les compétences en français seront évaluées en première primaire, étant donné que les observations en classe enfantine, les discussions avec les enseignants et les parents, ainsi que les résultats d'évaluations similaires permettaient d'affirmer que la langue française se développait tout à fait normalement, c'est-à-dire que la classe bilingue était comparable à une classe unilingue.[12]

Les compétences réceptives en allemand ont été évaluées en novembre 1994 pour les nouveaux élèves afin de les situer par rapport aux enfants qui avaient accompli la première année d'école enfantine en haut-valaisan, en février et juin 1995 pour les deux groupes d'élèves. En fin d'année scolaire, nous avons également mesuré les compétences imitatives et productives des élèves. Etant donné que les attitudes, tout comme la motivation - qui est difficile à mesurer - sont des facteurs psycholinguistiques très importants intervenant lors de l'apprentissage des langues étrangères, nous avons également mesuré les attitudes envers l'allemand. Le questionnaire sociolinguistique administré aux parents devait permettre une interprétation équitable des observations et des résultats des tests, en plus de fournir des variables sociales. Etant donné que les deux intervenantes valaisannes, Anne-Lore Bregy et Gabriela Fuchs, se trouvaient fréquemment en classe, les élèves les connaissaient bien et les tests ont pu se dérouler dans une atmosphère très détendue. Au total, environ 11 demi-jours d'observation ont été comptabilisés. Des activités en classe ont été filmées (200 minutes).

Tableau 2
Calendrier de l'évaluation de la classe bilingue

Novembre 1994	Février 1995	Juin 1995
Questionnaire sociolinguistique		
Compétences réceptives en allemand L2 (nouveaux élèves) • mots isolés • énoncés/questions simples • Total Physical Response • couleurs • nombres 1-10 • formes (triangle, cercle, carré)	Compétences réceptives en allemand L2 • mots isolés • énoncés simples • Total Physical Response • traduction en français (L1)	Compétences réceptives en allemand L2 • histoire (mise en relation de 6 images avec des séquences) Compétences imitatives en allemand L2 (12 items) Compétences productives en allemand L2 • traduction en allemand (10 items) • raconter une histoire (élicitation par 4 images)
		Attitudes des élèves
		Interviews avec les enseignants
Observations en classe ⇨⇨⇨	*observations en classe* ⇨⇨⇨	*observations en classe*

[12] Il est clair que dans les modèles d'immersion précoce totale, le souci concernant le développement de la langue maternelle est plus aigu

5.2 Situation sociolinguistique des enfants

Dans un système basé sur le volontarisme, les langues parlées et présentes en famille sont très importantes à plusieurs niveaux. D'une part, les biographies linguistiques (langues maternelles, histoire de migration, présence de dialectes, degré de littéracie etc.) des parents, grands-parents et enfants peuvent conditionner le choix d'une école bilingue. D'autre part, le multilinguisme déjà présent en famille, ou au contraire, le sentiment d'un manque par rapport à l'héritage linguistique que l'on peut léguer aux enfants peut motiver le choix d'une école offrant le bilinguisme à son programme. Même lorsque le bilinguisme n'est pas présent en famille, les attitudes et représentations que les membres véhiculent par rapport au bilinguisme et aux langues impliquées sont primordiales. Nombre de recherches qui mettent en relation le choix d'une filière immersive et les données sociolinguistiques de la famille soulignent l'importance de la famille par rapport au soutien et à la promotion de ce genre de démarche. Des études plus approfondies mettent parfois en exergue des contradictions dont les enfants peuvent être victimes, lorsque, par exemple, l'entourage familial valorise le bilinguisme et non les langues qui sont en contact, ou les aspects purement économiques du bilinguisme.

En outre, la connaissance de la situation sociolinguistique de l'enfant nous paraissait importante par rapport au degré de présence de l'allemand et d'autres langues (différentes du français et de l'allemand) au foyer. Nous voulions des notions plus explicites que la simple indication de la langue maternelle, car souvent, les mentions des enseignants, parents et enfants divergent sur ce point.

5.2.1 Approche

Nous avons opté pour un questionnaire distribué à tous les parents d'élèves de la classe. L'éternel dialectique, à savoir de trouver un questionnaire qui soit suffisamment explicite tout en restant maniable et compréhensible, a aussi joué dans notre cas. Le questionnaire comprenait les parties suivantes:

- Indications concernant l'identité et la situation socio-économique de l'enfant;
- langues maternelles des parents;
- langues utilisées en famille dans les dyades enfant - mère, enfant - père, mère - père, frères et soeurs, enfants - grands-parents;
- les habitudes socio-culturelles de la famille telles que: chansons, lectures, mass-médias électroniques;
- une question sur un mélange éventuel des langues (oui-non);
- une question ouverte pour des remarques ou commentaires éventuels.

Pour des raisons d'ordre éthique, nous n'avons posé aucune question concernant la confession et le revenu de la famille. Par contre, des questions concernant le voisinage et les réseaux des amis auraient pu fournir des indications supplémentaires, mais elles auraient toutefois allongé le questionnaire. L'utilisation d'entrevues ouvertes ou semi-dirigées auraient été envisageables, mais auraient aussi alourdi la recherche.

Le questionnaire a été distribué en classe, il a été rempli et renvoyé par les parents. Tous les parents concernés ont renvoyé le questionnaire, le taux de réponse est donc de 100%. Lors du dépouillement, quelques corrections ont dû être apportées lorsque les réponses n'étaient pas cohérentes, comme par exemple dans la rubrique des langues utilisées en

famille, lorsque le taux d'utilisation des langues dépassait le 100% (par exemple: exclusivement le français et 50% l'allemand).[13]

5.2.2 Résultats

L'âge des enfants de notre échantillon (5 à 6 ans) est comparable à celui des autres enfants des classes enfantines de Sierre. Les familles ont un taux moyen de 2.6 enfants (une famille comprend 1 enfant, 9 familles 2 enfants, 6 familles 3 enfants, 3 familles 4 enfants). La comparaison avec les autres classes sierroises n'est toutefois pas possible.

La profession et la formation des parents sont des rubriques très importantes puisque les résultats scolaires (donc aussi les compétences linguistiques) sont souvent corrélés de manière significative avec le statut socio-économique de la famille. En plus, l'enseignement bilingue est souvent considéré comme élitaire car s'adressant plus particulièrement aux classes sociales favorisées. Le statut socio-économique de chaque famille a été évalué de manière combinée en tenant compte de la profession, parfois de la position dans la profession (employé ou indépendant) et de la dernière école fréquentée par les parents puisque dans le cadre d'une décision qui implique le choix d'un modèle bilingue, le type de formation et d'études peut, encore plus nettement que la profession ou la position professionnelle, influencer la culture familiale. La longueur et le type d'études sont dès lors très importants. Lorsqu'il y avait une différence entre les indications concernant la mère et le père, nous avons pris en considération la profession la plus valorisée socialement et la formation la plus longue.[14]

Selon les catégories socio-économiques retenues (1: manoeuvres, ouvriers sans formation; 2: ouvriers qualifiés et employés; 3: personnes avec formation professionnelle et qualification supplémentaire, petits indépendants; 4: personnes avec formation universitaire, cadres supérieurs), les enfants se répartissent de la manière suivante:

Catégorie	*Nombre*
1	4
2	7
3	6
4	2

La moyenne "socio-économique" de la classe bilingue est de 2.3.

Les mêmes catégories ont été appliquées à toutes les classes enfantines de Sierre (alémaniques et romandes), en ne prenant toutefois que l'indication de la profession du père ou du "chef de famille", seule information disponible. Nous observons que le niveau socio-économique et socio-culturel de la classe bilingue correspond à celui des autres classes enfantines de la ville.

[13] Pour les résultats du questionnaire sociolinguistique, voir l'annexe C.
[14] Neuf mères n'exercent plus d'activité professionnelle.

Tableau 3
Langues maternelles des parents

Père	Mère				
	français	fr.-all.	allemand	fr.-autre	autre
français	7	1	1	1 (arabe)	
fr.-all.	1				
allemand	1				1 (esp.)
fr.-italien	1			1 (port.)	
autre it. youg. pun.	1		1 1		 1 (youg.)

Un peu plus du tiers des parents sont francophones (7 familles). L'allemand en tant que langue maternelle d'un des deux parents est présent dans 7 familles. L'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais, le punjabi et le "yougoslave" (sans spécification) sont mentionnés en tant que langues maternelles ou faisant partie d'une des deux langues maternelles des parents.

Mais la présence de langues en tant que langues maternelles ne garantit pas que ces langues soient effectivement parlées en famille. En ce qui concerne les langues de la migration (qu'on appelle aussi langues ethniques ou langues ancestrales), on sait qu'elles sont en régression (sauf pour le yougoslave). Le français domine les langues d'origine (italien, espagnol, punjabi, arabe) et également l'allemand dans les cas où un des parents est de langue allemande ou bilingue français-allemand. Les langues d'origine peuvent être maintenues pour le contact avec les grands-parents; dans ce cas la régularité et l'intensité des contacts sont bien sûr déterminantes. Dans une famille, le franco-provençal (patois) est mentionné pour l'interaction enfant - grands-parents.

Il est intéressant de constater que seules trois des sept familles composées de parents francophones présentent un comportement langagier familial homogène à 100% francophone. Dans les autres cas, l'allemand se glisse dans la conversation et les habitudes socio-culturelles: l'allemand est "un peu" utilisé pour l'interaction enfant-parents (surtout avec la mère) et influence le choix des histoires et des chansons.[15] La petite fenêtre ouverte sur le monde peut laisser entrer une L2: dans deux cas, les enfants issus de foyers à 100% francophone regardent la TV aussi en allemand. Les enfants disent regarder des dessins animés en allemand; il s'agit probablement plus d'un zapping occasionnel que d'un choix délibéré.

Il n'y a eu que dix commentaires sur le mélange des langues, neuf négatifs et un positif qui n'a pas été explicité dans les remarques et observations. Le mélange des langues étant connoté très négativement, il est possible que les informateurs n'aient pas "avoué" les mélanges linguistiques de leurs enfants.

[15] Selon les observations faites dans d'autres sites, l'enseignement bilingue motive parfois les parents à perfectionner leurs compétences en L2

Très peu de personnes ont saisi la possibilité de faire des remarques sur la situation linguistique de leur enfant. Dans un cas, il est mentionné que l'italien (langue maternelle du père) est très peu présent, mais que les grands-parents et petits-enfants se parlent essentiellement en italien. Une mère écrit: *"Ma fille [Ef18] échange quelques mots en allemand et pour s'amuser elle me demande ce que des mots veulent dire et a plaisir à les répéter"*. Les parents d'un élève *[Em17]* précisent qu'il y a mélange de langues dans la communication entre enfants, mais pas entre les parents et les enfants.

5.3 Evaluation des compétences réceptives en allemand des nouveaux élèves après trois mois d'immersion partielle

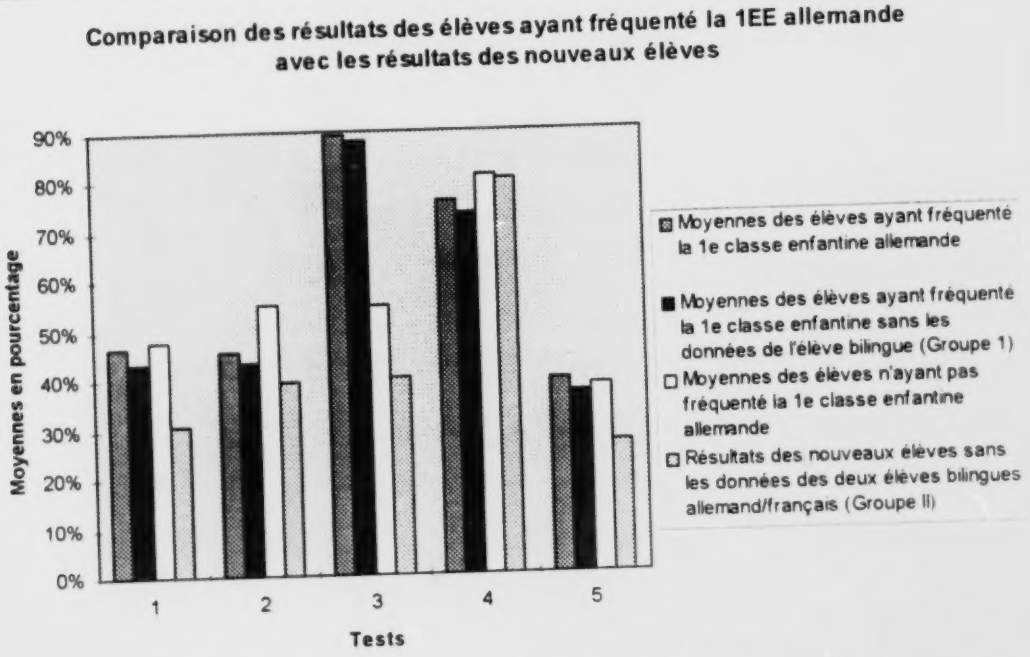
Pour évaluer les compétences réceptives en allemand des huit nouveaux élèves et mesurer leurs progrès ultérieurs, nous leur avons fait passer des tests en novembre 1994. Les nouveaux élèves ont été soumis aux mêmes épreuves que les élèves ayant fréquenté l'école enfantine en dialecte haut-valaisan l'année précédente. Pour ce faire, le test administré en juin 1994 aux élèves de la première classe enfantine, formulé en haut-valaisan, a dû être traduit en allemand standard puisque cette variante est celle utilisée en classe pour la 2e enfantine[16].

Parmi les nouveaux élèves, deux sont déjà bilingues français/allemand, voire même trilingues (français/allemand/espagnol, français/allemand/punjabi).

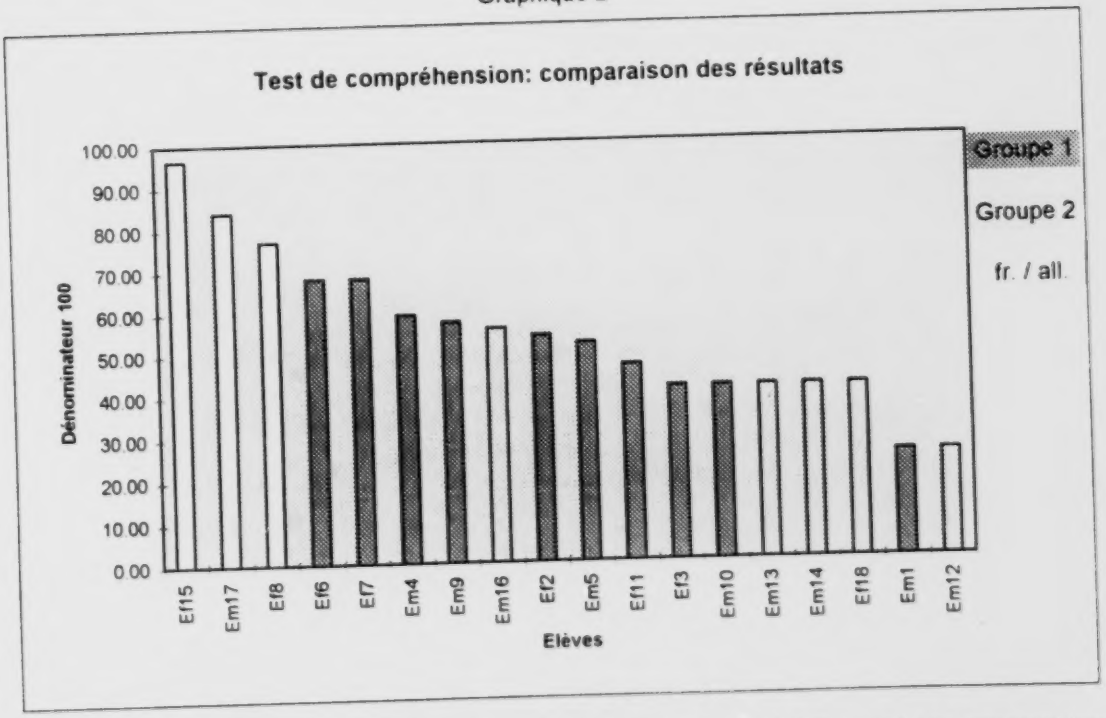
Nous avons trouvé intéressant de comparer les résultats obtenus en juin par les élèves ayant fréquenté l'école enfantine haut-valaisanne avec les résultats des nouveaux élèves. Pour obtenir une analyse plus représentative, nous avons préféré traiter à part les données d'enfants déjà bilingues français/allemand. Les compétences en langue seconde (ci-après: L2) de ces enfants sont difficilement comparables avec celles de leurs camarades qui se trouvent encore au début de l'apprentissage bilingue. Dans toutes nos évaluations, les deux élèves bilingues obtiennent des résultats bien supérieurs à la moyenne. Et lorsque nous incluons, par exemple, les résultats des deux élèves bilingues dans les résultats du groupe II, la moyenne des élèves, après trois mois d'immersion partielle, est bien supérieure à la moyenne des élèves du groupe I après une année d'immersion (voir graphique 1). Lorsque nous classons les élèves dans l'ordre des résultats obtenus, nous retrouvons bien entendu les deux élèves susmentionnés à la tête du classement. Par contre, les camarades du même groupe se retrouvent, à une exception près, à la fin du classement (voir graphique 2).

[16] Cf. annexe D

Graphique 1


Comparaison des résultats des élèves ayant fréquenté la 1EE allemande avec les résultats des nouveaux élèves
Moyennes en pourcentage
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
1
2
3
4
5
Tests
Moyennes des élèves ayant fréquenté la 1e classe enfantine allemande
Moyennes des élèves ayant fréquenté la 1e classe enfantine sans les données de l'élève bilingue (Groupe 1)
Moyennes des élèves n'ayant pas fréquenté la 1e classe enfantine allemande
Résultats des nouveaux élèves sans les données des deux élèves bilingues allemand/français (Groupe II)

Graphique 2



Dans la catégorie que nous intitulons "enfants bilingues français/allemand" se trouvent les enfants qui bénéficient d'un input important en allemand à la maison. Les écoliers, dont au

minimum un des parents est de langue allemande et parle cette langue fréquemment à l'enfant, font partie de la catégorie susmentionnée. Dans la 2e classe enfantine bilingue, trois enfants *(Ef8], [Ef15], [Em17])* sont dans ce cas (voir questionnaire sociolinguistique). Nous avons d'une part une élève *[Ef8]* ayant déjà fréquenté l'école allemande l'année précédente et dont la mère parle le haut-valaisan. D'autre part, nous avons les deux élèves susmentionnés *([Ef15], [Em17])* qui ont commencé l'école bilingue cet automne.

5.3.1 Tests

Test 1: Total Physical Response (TPR)
Pour réaliser ce test, nous nous sommes servies d'un panier rempli d'objets (pomme, papier, crayons, tablier etc.) utilisés en salle de classe. Nous avons demandé à l'enfant de sortir certains de ces objets, de les poser à un endroit précis et de réaliser des bricolages en suivant les instructions données en allemand standard.

Test 2: Compréhension de mots isolés
Parmi les neuf images représentées sur une carte du jeu Lottino, l'enfant devait reconnaître l'objet nommé par l'intervenante. Ce jeu se composait de six cartes portant sur des thèmes différents (animaux, fruits, meubles etc.).

Test 3: Compréhension des couleurs
L'enfant devait donner à l'intervenante les crayons de couleur qu'elle désignait.

Test 4: Compréhension des chiffres
Chaque carte représentait un nombre différent d'objets et d'animaux. Nous demandions à l'enfant de sortir la bonne carte en fonction du chiffre entendu. Ce test portait sur des chiffres allant de 1 à 10, il impliquait la notion des chiffres et non leur codage.

Test 5: Compréhension de mots désignant des formes
La compréhension portant sur des formes géométriques a été testée à l'aide de blocs de construction. Les formes à reconnaître étaient le triangle, le rond et le carré.

5.3.2 Résultats

Nous avons recueilli les données en fonction des réponses correctes et incorrectes. Ces tests nous ont permis de déterminer les compétences réceptives en allemand des nouveaux élèves[17] et de les comparer avec les résultats obtenus par leurs camarades quelques mois plus tôt. Pour ce faire, nous n'avons pas tenu compte des résultats des trois élèves bilingues *[Ef8; Ef15; Em17]*.

Après seulement trois mois d'immersion partielle, les nouveaux élèves ont déjà développé des compétences en allemand. D'après l'enseignante germanophone, d'une manière générale, ces élèves ont été très attentifs et ils ont bien participé aux activités. Au début, ils comblaient certaines de leurs lacunes en imitant les anciens élèves.

En comparant leurs résultats avec ceux des élèves du groupe I (anciens élèves), nous constatons que c'est surtout dans le test de Total Physical Response, la compréhension de mots isolés, ainsi que des couleurs, notion qui a été beaucoup travaillée en 1e enfantine, que les résultats des élèves du groupe I sont supérieurs aux résultats du groupe II (nouveaux élèves).

Dans le test de compréhension des chiffres, la moyenne des élèves du groupe II est comparable à la moyenne obtenue par les élèves du groupe I en juin 94. L'enseignante germanophone estime, vu l'introduction des activités mathématiques prévue par la

[17] Un des nouveaux élèves n'a malheureusement pas pu être évalué car il était malade

Coordination romande, avoir consacré une bonne partie des activités à l'acquisition des notions nécessaires aux pré-mathématiques.

Le test portant sur les formes géométriques donne de médiocres résultats, tant pour le groupe I, que pour le groupe II, ainsi que pour les trois bilingues.

5.4 Compréhension orale de l'allemand: évaluation du mois de février 1995

En février 1995, nous avons évalué la compréhension orale de l'allemand de tous les enfants de la classe bilingue sierroise[18]. Pour le vocabulaire, nous avons pris comme point de départ nos observations en classe, et une liste de vocabulaire dressée par l'enseignante. Au préalable, un pré-test administré à un groupe d'élèves d'une classe enfantine de Brigue-Glis nous a démontré que les tests correspondaient au niveau cognitif des enfants. Bien que la langue utilisée dans cette classe soit le dialecte haut-valaisan (comme dans toutes les classes enfantines haut-valaisannes d'ailleurs), l'intervenante a formulé les données du test en allemand standard.

5.4.1 Compréhension des mots isolés et des tournures

Nous avons demandé aux enfants de désigner - parmi quatre images - celles qui correspondaient aux mots et aux tournures articulés par l'intervenante.

Les résultats de la première partie de ce test, qui portait sur la compréhension de mots isolés, sont très satisfaisants. Bien qu'une grande partie du vocabulaire demandé soit souvent utilisé en classe, ce test comportait également quelques termes entendus par les enfants dans une histoire à un moment donné et qui n'étaient donc pas usités couramment dans la pratique scolaire.

Les résultats de la deuxième partie du test, la compréhension de phrases courtes, sont très légèrement inférieurs aux résultats obtenus dans la partie précédente. Dans les deux cas, les résultats du groupe I sont supérieurs aux résultats du groupe II.

5.4.2 TPR: Total Physical Response

Dans ce test, nous avons demandé aux élèves d'effectuer certaines tâches selon nos instructions données en allemand. Le matériel utilisé pour ce test est composé essentiellement d'objets utilisés dans la pratique scolaire (feuilles de papier, corbeilles de rangement, livres, ciseaux, etc.).

Plusieurs élèves ont éprouvé de grandes difficultés à exécuter les tâches. Les résultats d'environ 50% des élèves sont au-dessous de la moyenne. Six élèves ont répondu correctement à 80% ou plus des questions. Les élèves ont fréquemment exécuté une partie de la tâche (ex.: consigne: *Leg das Blatt in den Korb!* Réaction: L'enfant prend la feuille, mais ne la pose pas dans la corbeille). Seuls deux élèves *[Em12; Ef18]*, appartenant au groupe II, n'ont réagi correctement à aucune des consignes.

5.4.3 Traduction de l'allemand vers le français

Pour ce test, nous nous sommes servies de la marionnette fétiche de la classe, Cacahuète, utilisée par l'enseignante germanophone. Cacahuète ne comprend et ne parle pas l'allemand, et l'enseignante recourt à elle lorsque les enfants ne comprennent pas une

[18] Voir annexe E.

consigne ou une explication en allemand.[19] C'est alors la marionnette qui prend le relais, ce qui évite à l'enseignante de parler directement en français aux enfants et de maintenir la formule „une personne - une langue" sans perdre la face.

Cette activité langagière s'inscrit dans la notion "d'enfant messager"[20] que l'on peut tout à fait étendre à des situations définies par l'utilisation de plusieurs langues. En effet, des études de cas portant sur l'acquisition simultanée de deux langues par le biais de la stratégie "une personne - une langue" ont démontré qu'un enfant de trois ans environ était déjà à même de traduire entre la langue du père et celle de la mère.[21] Ce test ne correspond bien sûr pas à une méthode d'enseignement des langues étrangères appelée "grammaire-traduction" ou à un exercice scolaire, la version, qui était autrefois souvent utilisée tant pour l'apprentissage que pour tester l'apprentissage. Les enfants de la classe bilingue utilisent parfois la traduction en tant que stratégie d'apprentissage, mais ils n'apprennent pas à traduire.

Pour cette partie du test, l'intervenante s'adressait en allemand aux enfants. La tâche consistait à traduire les énoncés en français afin que Cacahuète comprenne.

Pour l'analyse, nous avons regroupé les réponses obtenues en quatre catégories:

1. L'énoncé a été traduit par des phrases complexes	18.95 %
2. L'énoncé a été traduit par des mots isolés (mots clés)	33.68 %
3. Le contenu de l'énoncé a été partiellement traduit	10.53 %
4. L'élève n'a pas donné de réponse ou une fausse réponse	36.84 %

Rares sont les élèves qui reproduisent la forme et les détails originels dans leur traduction. Seuls deux élèves *[Ef15; Em17]* répondent quatre fois sur cinq par des phrases complexes et correctes. La majorité des enfants répond par des mots clés, par exemple: Input: *Du musst jetzt aufräumen!* - Traduction: *Ranger!*

Durant nos observations de classe, nous avons relevé que l'enseignante germanophone n'utilisait que rarement l'impératif et qu'elle le remplaçait souvent par un infinitif[22]: *aufstehen, sitzen, Hände waschen, aufräumen*, etc. ou encore par des propositions composées de verbes de modalité et d'infinitifs: *Du kannst jetzt aufräumen.*

Le recours à la traduction partielle se fait surtout pour l'item comprenant deux principales. Là aussi, nous constatons que les enfants ayant répondu à cette question traduisent l'essentiel du message: *Ich habe Hunger, ich möchte essen.* - *Je veux manger*, ou même simplement *manger* etc.

Aucun des élèves n'a traduit les deux adverbes de temps (jetzt, heute/maintenant, aujourd'hui) contenu dans le test.

Quatre élèves, dont trois du groupe II, n'ont su répondre correctement à aucune des questions, bien que ces formulations soient fréquemment utilisées en classe par l'enseignante germanophone.

Pourtant, au mois de février, comme nous l'avions également constaté durant nos observations, tous les élèves comprenaient des instructions simples nécessaires au bon déroulement de la classe. Pour introduire les nouveaux concepts, l'enseignante les contextualise en se servant de bruitages, d'objets, de dessins et de mimes, moyens indispensables pour aider et stimuler les enfants.

---

[19] Le subterfuge de la marionnette est aussi utilisé dans les premières classes primaires alémaniques lorsque les enfants doivent commencer à s'exprimer en "bon allemand". Dans ce cas, la marionnette ne comprend que l'allemand standard.

[20] Cf. Berthoud-Papadropoulou et al. 1987.

[21] Voir par exemple Kielhöfer et al. 1983.

[22] Par la suite, cette pratique a également été observée dans d'autres classes.

5.5 Evaluation de fin d'année scolaire

En juin 1995, nous avons évalué les compétences réceptives, les compétences imitatives et les compétences productives des élèves de la classe bilingue[23]. En plus, nous nous sommes intéressées aux attitudes de ces élèves vis-à-vis de l'école et de l'allemand[24].

5.5.1 Compétences réceptives en allemand

Comparée à l'évaluation de février 1995, celle-ci est plus élaborée. Nous nous sommes intéressées à la compréhension de structures syntaxiques plus complexes, et surtout à un texte cohérent (une histoire). Pour réaliser ce test, nous nous sommes servies d'un support de six images. L'enfant devait reconstituer une histoire qu'il venait d'entendre - mais qui n'avait jamais été racontée à l'école - en classant ces images dans le bon ordre. Pour composer cette histoire nous nous sommes surtout inspirées du lexique relevé lors de nos observations de classe (mots clés Frosch, Ball, Mütze / grenouille, balle, bonnet) et du schéma classique de la narration (exposition - déroulement - dénouement).

Un groupe d'élèves d'une classe d'école enfantine de Brigue-Glis a subi le même test. L'intervenante leur a raconté l'histoire en allemand standard. Tous les élèves ont reconstitué l'histoire dans le bon ordre, ce qui nous prouvait que le contenu et la "logique" de l'histoire correspondaient bien à ce groupe d'âge.

Dans la classe sierroise, plus d'un quart des élèves ont reconstitué l'histoire dans le bon ordre. Deux enfants, en arrivant à la dernière image, ont réalisé qu'ils avaient fait une erreur et l'ont corrigée partiellement.

La plupart des élèves ont su attribuer la bonne image à la séquence 4. Bien que ce passage fût un des plus longs de l'histoire, nos interlocuteurs ont immédiatement extrait le mot clé "Ball" de l'information et ont désigné le bon dessin.

Quelques élèves ont confondu la séquence 2 avec la séquence 6. Dans la séquence 2, la grenouille saute dans le lac desséché alors que ce n'est qu'à l'extrait 6 que la grenouille trouve enfin une flaque d'eau.

Trois enfants *[Em5; Ef11; Em14]* n'ont reconnu qu'un dessin; un seul enfant *[Ef7]* n'a mis aucune image en relation avec les séquences racontées.

5.5.2 Compétences imitatives en allemand

Dans ce test, nous avons fait répéter aux élèves des mots, des phrases simples et des phrases composées (principales et subordonnées) prononcées par une intervenante. Ce test ne correspond pas à une activité exercée en classe, comme les répétitions collectives et individuelles de la méthode audio-orale qui a prévalu jusque dans les années 70. Nous avons simplement tiré parti du fait que les jeunes enfants répètent des énoncés qu'ils entendent, tant durant le processus d'apprentissage de la L1 que d'une L2. Ce test permettait en outre de grouper les phonèmes allemands qui n'existent pas en français ([h], [x]).

Les énoncés des enfants ont été enregistrés sur cassettes. Nous nous sommes intéressées à l'accentuation, aux régularités phonotactiques et à l'orthophonie des différents phonèmes. Cette partie de l'évaluation a également été administrée à un groupe d'élèves d'une école enfantine de Brigue-Glis. En plus, nous avons demandé aux élèves de Brigue de répéter deux phrases dépourvues de sens mais phonétiquement adaptées à l'allemand standard, ceci pour observer, d'une part, la réaction des enfants qui répètent

[23] Voir annexe F.
[24] Voir annexe G.

des énoncés qu'ils ne comprennent pas, et, d'autre part, pour déterminer quelle pouvait être la longueur des énoncés (les énoncés à six syllabes peuvent être reproduits sans problème, ce qui n'est pas possible pour les énoncés à dix syllabes).

La majorité des enfants de l'école bilingue sierroise n'ont eu aucune difficulté à répéter les exemples 1 à 4. Dans quelques cas isolés, les enfants n'ont pas prononcé les articles. Pour ce qui est des phrases simples (5-8), quelques enfants ont articulé uniquement le radical du verbe. Rares sont les élèves qui ont redit correctement la déclinaison des deux adjectifs épithètes contenus dans les phrases 8 et 9. Pour la phrase 8: *Das ist ein schönes Buch*, nous avons souvent obtenu la réponse du type *"Das ist ein schöne Buch."*. Cette erreur a également été commise par deux des trois élèves bilingues français/allemand, tandis qu'à Brigue, tous les élèves (n = 6) ont articulé correctement cet énoncé.

A quelques exceptions près, les enfants ont eu beaucoup de difficultés à répéter les quatre dernières phrases, plus longues et plus complexes. L'intervenante a alors aidé les enfants en segmentant les énoncés.

Nous avons constaté que les élèves de l'école bilingue ont été très sensibles au sens des propositions qui leur ont été soumises. Dans les phrases 8-12, les élèves sierrois ont soustrait les éléments qu'ils avaient reconnus et n'ont pas essayé de mémoriser le début de la phrase. Ou bien encore, ils ne répétaient pas les éléments de phrase qu'ils ne connaissaient pas. Toutefois, ils essayaient de découper des unités de sens (par exemple *"ein schönes Buch"*, et non simplement *"ein schönes"*).

Quant à l'articulation phonétique du *r* contenu, par exemple, dans *braun, Pferd, schreiben, Frosch*, nous avons remarqué que la plupart des élèves de cette classe imitent leur enseignante haut-valaisanne, qui parle l'allemand standard avec une forte coloration dialectale, en émettant un *r* apical (r roulé). Une seule élève *[Ef2]* prononce un *r* fricatif uvulaire. Deux élèves *[Em12; Em19]* remplacent le *r* par un *l*. La tendance de confondre les deux liquides se retrouve d'ailleurs dans l'apprentissage de la langue maternelle.

D'une manière générale, les enfants de la classe sierroise ont tendance à omettre ou à remplacer la fricative palatale [ç] du Ich*l*aut (dans *Eichhörnchen* et *nicht*) et la fricative vélaire [x] du A*ch*laut (*sprach*) par d'autres consonnes (sch, h, n). En fin de mot, le phonème est parfois supprimé. En Suisse alémanique, la distinction entre [ç] et [x] n'est souvent pas réalisée en allemand standard, ce qui est le cas chez la maîtresse alémanique. Le *k* d'une élève (phrase 12) est prononcé avec coloration dialectale (k^{ch}) au lieu du *k* aspiré (k^{h}). Les enfants imitent donc l'enseignante plutôt que les modèles entendus à la TV ou sur les cassettes.

Trois élèves *[Ef2; Ef11; Em19]* n'ont pas prononcé le *h* aspiré dans les mots *heiss* et *heute*.

Dans ce test, les écarts entre les élèves sont très grands. Plus de la moitié des élèves articulaient de manière très compréhensible. Par contre, nous avions de la peine à transcrire les énoncés de quelques élèves difficilement audibles.

5.5.3 Compétences productives: traduction vers l'allemand

Dans ce test, l'enfant devait servir d'intermédiaire entre la mascotte de la classe, Cacahuète, qui ne parle donc que le français, et la poupée Max, qui s'exprime uniquement en allemand. En français, nous avons alors demandé à l'enfant de traduire en allemand les propos de Cacahuète. Dans le contexte scolaire, c'était la première fois que les enfants se trouvaient dans une telle situation. Il était intéressant pour nous d'observer les réactions des élèves. Comme cela a été mentionné dans le chapitre sur la traduction vers le français, il ne s'agissait pas de reflet d'un exercice scolaire appelé *thème*.

BEST COPY AVAILABLE

Nous avons rapidement constaté que les élèves avaient beaucoup de difficultés à traduire des mots décontextualisés, c'est-à-dire avec peu ou pas d'indications servant à définir une situation (ce qu'on appelle les *cues*). Les enfants avaient de la peine à traduire "la pomme", mais étaient tout à fait capables de traduire le terme inséré dans l'énoncé "Cacahuète a trois pommes dans sa poche". Nous avons dès lors préféré aider les élèves et nous leur avons décrit des situations. Par exemple, la mascotte voulait faire comprendre à Max qu'il y avait trois pommes dans sa poche, ou encore, lorsqu'elle bricolait, qu'elle avait besoin des ciseaux de Max pour découper son dessin, etc.

Ainsi, tous nos interlocuteurs ont su traduire *trois* et *bleu*. Bien que déjà entendu maintes fois en classe, une partie des élèves n'a traduit *les oreilles* qu'après de longues hésitations. Dans certains cas, le simple fait de porter les mains de la marionnette sur la partie du corps demandée permettait à l'enfant de donner la bonne réponse. Dans d'autres cas, il a fallu aiguiller l'enfant, la mascotte lui désignait d'abord *les yeux*, *la bouche*, *le nez*.

Très peu d'élèves ont su traduire *les ciseaux*. Deux élèves les ont traduits par *"schneiden"*. *Bonjour* et *au revoir* ont été traduits de manières différentes par la majorité des élèves. En résumé:

- Seuls les deux élèves bilingues du groupe II *[Ef15; Em17]* ont su traduire tous les énoncés. Contrairement à la majorité des autres enfants, ces deux élèves ont répondu par des phrases complexes. Néanmoins, certaines de leurs réponses contenaient des erreurs grammaticales comme l'accord du verbe dans *"Wo **ist** meine Schuhe?"* ou des fautes de déclinaison. Les deux élèves ont placé dans l'énoncé 7 l'adjectif épithète après les noms.
- L'élève bilingue du groupe I *[Ef8]* ainsi que trois de ses camarades *[Em1; Em9; Em13]* ont traduit entre sept et huit énoncés. Souvent, ils n'ont traduit qu'un mot clé mais chacun d'eux a également formulé des énoncés élaborés, en partie avec une morpho-syntaxe correcte, p.ex.: *"Komm spiel! Ich hab fertig!" [Em13]*. Aucun d'eux n'a fait précéder l'adjectif épithète, p.ex.: *"Haus rot. Auto blau." [Em1]*.
- Un tiers des élèves a traduit la moitié des mots et des phrases uniquement par des mots clés *[Em4; Em5; Ef6; Ef7; Em10; Ef11; Em14]*.
- Le restant des enfants *[Ef2; Ef3; Em16; Ef 18; Em19, Em12]* donnait quelques réponses en traduisant seulement un mot, certains d'entre eux prétendaient cependant qu'ils n'avaient jamais entendu ou appris ces mots et ces phrases à l'école.

Cette dernière remarque de la part des élèves est pertinente. En réalité, ce ne sont pas les mots ou les phrases qu'ils n'ont jamais entendus, mais en classe, on ne leur a jamais demandé de traduire du français vers l'allemand. Nos interlocuteurs se sont donc trouvés dans une situation qui était nouvelle pour eux, ce qui explique la difficulté que certains ont eu à répondre aux questions de ce test.

5.5.4 Compétences productives: histoire élicitée par des images

Pour réaliser ce test, nous nous sommes inspirées d'un fait réel qui s'était déroulé deux mois auparavant en classe. Les enfants avaient par maladresse laissé échapper une souris de sa cage et ils avaient essayé en vain de la rattraper. Ils avaient craint la réprimande de leur maître.

Nous avons représenté cet événement par quatre dessins, et nous avons demandé aux élèves de nous raconter cette histoire. Nos instructions ont été formulées en allemand, mais nous n'avons pas imposé aux élèves la langue du récit. Ce qui nous importait, c'était de savoir si l'enfant comprenait notre requête, si l'enfant pensait qu'il fallait répondre en allemand et, dans l'affirmative, de savoir comment l'enfant allait réagir dans une situation

où sans aucun doute, il ne disposerait pas assez de compétences linguistiques pour s'exprimer en L2 uniquement. Il était intéressant pour nous d'observer les stratégies de communication utilisées par les élèves dans une telle situation.

Un groupe d'élèves d'une classe enfantine de Brigue-Glis, ne connaissait pas l'histoire mais n'avait pas de peine à la reconstituer. Sans que nous ayons eu besoin d'intervenir, ils ont récité l'histoire par des phrases très simples. Ils ont répondu par une, voire deux phrases par image, en mettant l'accent sur les actions et non sur une description plus approfondie.

Dix-huit sur dix-neuf enfants ont tout de suite réagi au premier dessin en désignant la souris et en la nommant en allemand. Pour connaître la suite de l'histoire, l'intervenante a dû insister auprès des enfants en les questionnant: *Wo ist die Maus? - Was machen die Kinder?*

Les réponses des élèves peuvent être réparties en cinq catégories différentes:

Groupe 1 *[Ef15; Em17]*	Deux des trois élèves bilingues racontent toute l'histoire en allemand. *[Em17]* parle en partie en dialecte et donne des réponses très courtes, il ne formule que rarement des phrases complexes. Les réponses de l'autre élève bilingue *[Ef15]* sont beaucoup plus explicites mais contiennent quelques fautes grammaticales.
Groupe 2 *[Ef8; Em13]*	Les élèves de ce groupe, dont fait partie le troisième élève bilingue, alternent les codes (code-switching). Ces interlocuteurs font tantôt appel à une langue, tantôt à l'autre pour maximiser l'efficacité de la communication. Ils ne mélangent pas les codes mais ils les alternent, surtout lorsque, momentanément ou de manière générale, un mot manque en L2.[25]
Groupe 3 *[Ef6; Em9; Ef11]*	Les interlocuteurs appartenant à ce groupe ont essayé de raconter l'histoire en allemand. Dans quelques cas isolés, ils ont essayé de formuler des phrases simples mais dans la plupart des cas, ils ont répondu soit par un terme soit par une suite de mots détachés sans faire de liens syntaxiques. Lorsqu'ils ne parvenaient pas à répondre à une question, ils ne recouraient pas au français, mais ils répondaient *"je ne sais" pas* [= je ne sais pas le dire en allemand].[26]
Groupe 4 *[A: Em1; Ef2; Ef3; Em4; Ef7, Em10]* *[B: Em5, Em14, Em16, Ef18, Em19]*	Ces enfants ne disent que quelques mots en L2 et racontent l'histoire en L1. Une partie de ces élèves (*A*) essaie d'abord de répondre en allemand mais passe ensuite rapidement au français. L'autre partie (*B*) mêle au récit français les unités lexicales en L2 qui leur sont familières.[27]
Groupe 5 *[Em12]*	Ce groupe est composé d'un seul élève qui énonce une seule fois *Maus*. Par la suite, nous obtenons de cet élève aucune réponse, ni en L1 ni en L2.

5.6 Les attitudes des élèves

Nous nous sommes aussi intéressées aux attitudes que les élèves de l'école bilingue véhiculent envers les langues enseignées et leurs locuteurs. Pour ce faire, nous avons utilisé trois dessins représentant des visages plus ou moins contents ("Smiley"), à travers

[25] Annexe H exemple 1
[26] Annexe H exemple 2
[27] Annexe H exemple 3

lesquels les enfants nous faisaient part de leurs opinions et préférences par rapport à des déclarations concernant le domaine scolaire et extrascolaire (j'aime beaucoup ☺, un peu 😐, pas du tout ☹)[28]. Nous nous sommes également intéressées aux contacts que les élèves entretiennent avec les enfants germanophones du même établissement. Quatre des 17 items portaient sur des sujets qui n'avaient rien à voir avec l'enseignement bilingue (les gâteaux, les légumes, les vacances, les bonbons), ceci pour détourner l'attention des élèves. Une partie des questions a été posée à quelques élèves des classes alémaniques de Sierre, mais nous pouvons difficilement comparer leurs réponses avec celles de leurs camarades francophones. Lorsque nous leur avons demandé s'ils aimaient chanter en français, écouter les histoires racontées en français ou encore regarder la télévision en français, ils prétendaient que leurs compétences linguistiques en L2 étaient insuffisantes. Nous avons noté les commentaires spontanés des enfants et les citons lorsque le contexte s'y prête.

Plus de la moitié des élèves ayant fréquenté la 1e enfantine en dialecte haut-valaisan (groupe I) déclare aimer beaucoup parler l'allemand. Parmi les élèves du groupe II, seulement 25% sont du même avis, la moitié des élèves de ce même groupe aime "un peu" parler l'allemand. Un quart de l'ensemble des élèves dit ne pas aimer parler l'allemand. Certains enfants donnent une preuve de leur engouement pour l'allemand en disant des mots en allemand (*[Em1]*: "*Maus, Hase, Katze*"; *[Em9]*: "*Frosch, Fisch, Vogel ... j'adore*")[29].

80% des élèves qui aiment beaucoup les histoires racontées en allemand ont des compétences réceptives élevées en L2. Mais d'une manière générale, les enfants préfèrent les histoires racontées en français parce que *"c'est plus facile" [Em1; Ef6;Ef7 Ef18]*. A part une élève *[Ef6]*, l'ensemble de la classe aime bien chanter, ceci aussi bien en allemand qu'en français.

Les enfants qui regardent la télévision en allemand sont surtout intéressés par les dessins animés. Plusieurs d'entre eux relèvent que les images sont un excellent support à l'apprentissage de la L2 (*[Ef2]*: "j'regarde des dessins animés et des films, comme ça, on apprend"). Quatre élèves précisent qu'ils regardent également des émissions télévisées dans d'autres langues que le français et l'allemand (*[Ef3]*: "aussi en italien"; *[Em16]*: "aussi en anglais"; *[Ef18]*: "aussi en italien et espagnol, mais j'écoute pas, j'regarde que les images").

La majorité de nos interlocuteurs n'ont rien contre les excursions occasionnelles organisées avec les classes alémaniques. Trois des quatre élèves qui n'aiment pas partir en promenade d'école avec les enfants germanophones n'ont pas fréquenté la 1e enfantine allemande. Un élève nourrit des attitudes hostiles face à la communauté alémanique: "Avant, j'étais en classe allemande. Ils sont méchants, les Allemands".

Certains élèves ont fait preuve de compétences méta-linguistiques bien développées lorsqu'on leur a demandé leurs attitudes sur le fait de parler l'allemand: *[Em10]*: *"J'sais 25 mots et une ou deux phrases. Das Badezimmer, c'est une phrase? Alors, Mutti in der Küche?" - "Mutti ist in der Küche." - "J'ai pas appris comme ça."*

Il n'y a pas de relation entre les attitudes et l'allemand ou les autres langues parlées à la maison.

La moyenne des attitudes est de 2.22 sur un total de 253 et l'écart-type est de 0.71.

---

[28] Voir annexe G

[29] Il est intéressant que ces "preuves d'amour" pour l'allemand se traduisent par des substantifs

5.7 Interviews avec le maître et la maîtresse de la classe bilingue

Nous avons rencontré la maîtresse et le maître à différentes reprises, et, à la fin de l'année scolaire, nous les avons interviewés séparément. Dans la partie suivante, nous résumons ces interviews individuelles et nous les complèterons par des remarques retenues lors de nos divers entretiens précédents. Les sous-titres ci-après correspondent à des questions et servent de fil rouge.

1. Comment les activités et la collaboration ont-elles été organisées?

D'une manière générale, la collaboration a été jugée bonne. Dans une entrevue hebdomadaire, les deux enseignants ont pu se concerter et s'organiser. La langue utilisée lors de ces entrevues était le français.

Néanmoins, certaines divergences du point de vue pédagogique ressortent clairement des réponses à cette première question.

2. A quoi sont dues ces divergences?

Le programme du Valais romand est plus structuré et semble ainsi établir un cadre bien défini. Sur le plan romand, l'école enfantine joue un rôle de première importance pour la préparation de l'enfant à l'école primaire. Les activités langagières, la pré-lecture, la pré-écriture et les activités mathématiques font partie de cette préparation. En classe, les enfants remplissent des fiches conçues à cet effet. Un des buts de la classe bilingue est d'atteindre les mêmes objectifs que les autres classes romandes, et il n'est donc pas possible de travailler systématiquement par thème.

Le programme de la Suisse alémanique prévoit surtout le travail par thème. Il favorise l'aspect ludique. On consacre une grande partie de l'enseignement aux jeux qui ont comme but le développement social, affectif, physique et cognitif de l'enfant.

Les enseignants ont réussi à trouver un certain consensus quant à la divergence de leurs opinions. L'enseignant francophone a été d'accord d'installer des tables basses et non des pupitres dans la salle de classe. Un coin a été réservé à la maison des poupées, pratique peu courante, selon l'avis des enseignants, dans le Valais romand. Pour que l'enseignant francophone puisse atteindre ses objectifs, la maîtresse de la partie germanophone a été d'accord de faire remplir quelquefois des fiches aux enfants durant ses journées d'enseignement.

Quelques projets ont été réalisés en étroite collaboration. Par contre, l'idée initiale de reprendre systématiquement en français ce qui a déjà été fait en allemand a très vite été abandonnée. En sachant que la matière allait être reprise en français, les élèves ne faisaient plus l'effort de suivre en allemand.

3. Est-ce que les objectifs ont été atteints?

L'enseignant francophone estime que les objectifs linguistiques du programme romand ont été atteints à la fin de l'année scolaire.

Par contre, les attentes élevées de l'enseignante germanophone ne se sont pas tout à fait réalisées. Bien que la compréhension du vocabulaire nécessaire au bon déroulement de la classe soit acquise par les élèves, très peu d'entre eux ont commencé à s'exprimer en allemand et à formuler des phrases complètes. L'enseignante relève les progrès que les enfants ont fait lorsqu'elle a eu, au troisième trimestre, une stagiaire à ses côtés. La classe a pu être divisée en deux et les enfants ont pu bénéficier du travail en petit groupe. Une stagiaire aurait encore été d'une plus grande utilité au début de l'année scolaire. L'enseignante aurait pu se consacrer aux nouveaux élèves et la présence d'une deuxième maîtresse aurait facilité l'instauration et le respect de certaines règles.

Quant à la mission de socialisation de l'école enfantine, les objectifs ont été en grande partie atteints, mais il reste encore du travail à faire: *"Il y a quand même encore beaucoup d'individualités au sein du groupe."* Il n'était pas toujours facile pour les enseignants de faire respecter certaines règles de la vie commune. Quelques enfants se sont fait remarquer par des attitudes très agressives, les enfants calmes ont eu de la peine à se faire entendre. Les deux enseignants pensent que ce phénomène se retrouve aussi dans d'autres classes, qu'il n'est donc pas lié au bilinguisme. Les enfants qui avaient un comportement difficile à l'école présentaient un comportement analogue à la maison.

4. Comment avez-vous géré cette classe bilingue?

Un des enseignants émet le voeu d'une collaboration plus étroite, dans la mesure des disponibilités, au début de l'année scolaire. Une prise en charge de la classe par les deux enseignants pendant une ou deux semaines à la rentrée serait souhaitable.

Une autre proposition consiste à élaborer au début de l'année quelques consignes disciplinaires, claires, simples et valables pour les périodes en français et en allemand. Ces consignes pourraient être élaborées en collaboration avec les enfants, à l'aide de simples dessins ou symboles.

5. Quelle était la relation entre enseignants et élèves?

L'enseignant francophone est content de sa relation avec ses élèves. L'enseignante germanophone regrette de ne pas avoir pu approfondir au début de l'année certaines discussions avec les siens. Cette relation s'est nettement améliorée dans le courant de l'année, au fur et à mesure que les enfants comprenaient mieux l'allemand.

L'enseignante germanophone s'est efforcée de ne parler que l'allemand au début de l'année scolaire, mais elle avoue avoir recouru au français vers la fin de l'année scolaire dans des situations de conflit.

6. Quels étaient les contacts/la collaboration avec les autres enseignants du centre scolaire?

L'enseignante germanophone a réalisé certaines activités avec l'école enfantine alémanique sierroise. Périodiquement, les enfants de la classe bilingue et ceux de l'école alémanique se sont retrouvés sur la place de jeu. Les promenades d'école, le cortège des lanternes, la visite de St-Nicolas ainsi qu'une pièce de marionnettes ont été organisés en commun, tandis que l'on a fêté Carnaval avec les classes francophones.

Les enseignants regrettent que leur salle de classe se trouve dans un bâtiment dans lequel ne se trouve aucune classe alémanique.

7. Quels étaient les contacts avec les parents?

D'une manière générale, les contacts avec les parents étaient très bons et leurs attitudes positives. Des craintes de leur part? - *"Les craintes - ils ont uniquement peur que la classe ne continue pas. S'il y a des enfants qui redoublent et puis des autres qui partent, ça c'est leur crainte."*

6. Bilan

Vu l'échantillon dont nous disposons (une seule classe, n = 19), il serait présomptueux de tirer des conclusions trop hâtives. Une comparaison pourra être faite ultérieurement, lorsque nous disposerons des résultats des autres classes bilingues du Bas-Valais. Etant donné que notre évaluation et notre encadrement se font de manière longitudinale, nous pourrons suivre les progrès réalisés par les enfants plutôt que de nous contenter de mettre en évidence une performance ponctuelle.

D'une manière générale, nous pouvons dire maintenant que les enfants passent sans difficultés de l'enseignement en L1 à l'enseignement en L2 et vice versa. Toutes les consignes en L2 relatives à la vie quotidienne en classe sont comprises par l'ensemble des élèves. Les stratégies d'acquisition, qui diffèrent d'un apprenant à l'autre, ainsi que les stratégies d'enseignement mériteraient dans l'avenir une attention particulière.

La production en L2 se limite, dans la plupart des cas, à des monosyllabes (*ja, nein*) et des holophrases (*fertig!*). Quelques élèves formulent des phrases plus complexes, mais souvent sans accords morpho-syntaxiques. La syntaxe de l'interlangue est fortement influencée par le français (Ein Haus rot - une maison rouge). Il existe des différences importantes entre les enfants.

Les élèves s'expriment en L2 et en L1 durant les leçons données par l'enseignante germanophone. Durant les activités ludiques, les activités libres et les récréations ou durant la partie francophone, le recours à la L2 est rare, sauf pour certaines routines.

Les résultats des enfants ayant un input d'allemand et d'une autre langue à la maison sont globalement meilleurs (relation p=0.03). Par contre, la relation entre le résultat global et les autres langues n'est juste pas significative (p=0.09), ce qui pourrait être dû au nombre restreint de données.

Les attitudes envers l'allemand, les activités en allemand et avec les Alémaniques sont assez bonnes. En ce qui concerne les attitudes envers l'allemand et les Alémaniques, il faudrait toutefois les comparer à celles des élèves qui ne fréquentent pas une classe bilingue.

Probablement à cause du faible échantillon, nous n'avons pu mettre en évidence aucune relation significative (seuil de signification: 5%), ni entre les attitudes et les compétences en allemand, ni entre l'ancienneté (groupe I = anciens élèves ayant fréquenté la première enfantine en haut-valaisan; groupe II = nouveaux élèves ayant débuté l'enseignement bilingue en deuxième enfantine) et les compétences, ni entre l'âge des élèves et les compétences, ni entre le statut socio-économique de la famille et les compétences. Ce résultat devra être vérifié lorsque nous disposerons de plusieurs classes. Si une différence entre les classes sociales concernant l'emploi, les compétences et les attitudes par rapport aux langues est généralement admise, il est possible qu'au stade de la communication orale impliquant des concepts quotidiens (ce qu'on appelle BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills, cf. Cummins 1980) ces différences ne soient pas encore saillantes.

Les filles ont des résultats légèrement supérieurs aux garçons, la différence n'est toutefois pas significative.[30]

D'une manière générale, les résultats obtenus dans cette classe enfantine sont tout à fait comparables à ceux décrits dans des évaluations similaires (Gurtner et al. 1995, Alsace) ou des descriptions de modèles touchant l'enseignement préscolaire (Decime 1993).

[30] Nombre de recherches font état des filles en tant que "better language learners". Pour une synthèse de la recherche, cf. Powell 1986, 41-50; Ellis 1994, 202-204.

7. Perspectives

Les jeunes enseignants de cette classe bilingue ont fait preuve d'enthousiasme et de flexibilité. L'enseignante germanophone a créé en grande partie ses supports didactiques ou a adapté des ouvrages existants. La fabrication de supports visuels nécessaires à l'enseignement bilingue a demandé un grand investissement en temps.

Pour mener à bien leur tâche, il est indispensable que les enseignants des classes bilingues bénéficient d'une solide formation initiale et d'un perfectionnement continu. Une information de base théorique sur le bilinguisme leur permettrait de fixer des objectifs réalisables, des déceptions dues à des attentes trop élevées pourraient ainsi être évitées. Des rencontres régulières entre enseignants de classes bilingues devraient favoriser l'échange d'informations pratiques. Durant une journée de formation, organisée le 20 janvier 1995 par l'IRDP, les enseignants sierrois ont donc eu la possibilité de visiter quelques classes bilingues du Canton de Fribourg, d'échanger leurs expériences ainsi que leur matériel didactique. Deux jours de formation durant les cours de perfectionnement à la fin du mois de juin 1995 ont permis de voir quelques modèles, définitions et approches concernant le bilinguisme et l'enseignement bilingue. Ce cours était également ouvert au corps enseignant fribourgeois engagé dans des modèles bilingues.

Dans le cadre d'une formation continue, il faudrait aussi une introduction à la recherche-action, ce qui permettrait aux enseignants de suivre les progrès des enfants et éviterait la fossilisation de l'interlangue.

Dès que l'enseignement bilingue sera devenu plus familier et mieux intégré dans le paysage scolaire et une fois l'objectif de "quality control" de l'évaluation réalisé - la recherche pourra davantage se pencher sur *les processus d'apprentissage*, tels que l'évolution de l'interlangue, le développement de la lecture dans deux langues (bilittéracie) ou l'intégration du contenu et de la langue dans l'acquisition des savoirs.

8. Bibliographie

Un apprentissage bilingue à l'école? (1995). Neuchâtel: IRDP (= Ouvertures 95.405).

Berthoud-Papandropoulou, Ioanna/Kilcher, Helga (1987): Que faire quand on me dit de dire? L'enfant messager des paroles d'autrui dans une situation de communication: Recherche exploratoire. In: Archives de Psychologie, 55, 219-239.

Bilinguisme. In: Résonances. Mensuel de l'école valaisanne, No 10, juin 1993.

Bregy, Anne-Lore/Brohy, Claudine/Fuchs, Gabriela (1996): Rapport sur l'enseignement bilingue dans le Canton du Valais. Situation actuelle, projets, questions, mesures. Brigue-Glis/Berne: CURP.

Bregy, Anne-Lore/Brohy, Claudine/Fuchs, Gabriela (1996): Zweisprachiges Lernen im Kanton Wallis. In: Primar, September, Heft 13, 51-56.

Bregy, Anne-Lore/Fuchs, Gabriela /Weiss, Jacques (1995): Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1993/94. Neuchâtel: IRDP (=Recherches 95.103).

Brohy, Claudine (1992): Une école bilingue à Fribourg? Eine zweisprachige Schule in Freiburg? Fribourg/Freiburg: Association Ecole Bilingue Fribourg.

Brohy, Claudine (1995): Bilingual schooling in two bilingual Cantons (Fribourg and Valais) in plurilingual Switzerland. In: Buss, Martina et al. (eds): Immersion and bilingual education in Europe. Vaasa, 7-13.

Brohy, Claudine (1996): Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse. Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse.

Brohy, Claudine/De Pietro, Jean-François (eds) (1995): Situations d'enseignement bilingue. Neuchâtel: IRDP (= Recherches 95.104).

Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (1995): Rapport 1994-95. Strasbourg. Académie de Strasbourg.

Conseil Régional Alsace (s. d.): L'enseignement bilingue précoce 1991 - 1994. Bilan d'étape. Colmar: Service Langue et Culture régionales.

CREA (1994): L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage. Neuchâtel: IRDP-CREA (= Ouvertures 94.4001).

Cummins, Jim (1980): The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. In: TESOL Quarterly, Vol. 14, No. 2, 175-187.

Decime, Rita (1993): Histoire et perspectives de l'école maternelle bilingue au Val d'Aoste (Italie). In: Enseignement précoce des langues régionales en Europe dans les écoles publiques. Actes du Colloque de Mendes 27-29 octobtre 1993. Mendes.

Ellis, Rod (1994): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Fuchs, Gabriela (1996): Zwischenbericht zum Projekt "Zweisprachige Schule Brig-Glis" an den Schulpräsidenten zuhanden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis. Brig-Glis/Bern: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit.

Fuchs, Gabriela/ Bregy, Anne-Lore (1993): Schulsystem und Mehrsprachigkeit im Kanton Wallis. Système scolaire et plurilinguisme dans le Canton du Valais. Brig-Glis et Berne: CURP.

Gurtner, Jean-Luc/Monnard, Isabelle/Tièche-Christinat, Chantal (1995): Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine. Evaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat 1994/95. Fribourg: Université de Fribourg, Institut de Pédagogie (miméo).

Khomsi, Abdelhamid (1987): Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale 0-52. Paris: Editions du Centre de psychologie appliquée.

Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenberg-Verlag.

Kocher, Francis (1966): Examen du langage. Genève.

Natorp, Elke Antonie (1975): Französisch im Vorschulalter. In: Die Neueren Sprachen, Heft 6, 495-512.

Powell, Bob (1986): Boys, girls and languages in school. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

Rebuffot, Jacques (1993): Le point sur l'immersion au Canada. Anjou: CEC.

Suisse romande - Objectifs et activités préscolaires. Document adopté par la CDIP/SR + TI le 11 juin 1992.

Verband KindergärtnerInnen Schweiz (KG-CH) (1983): Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. Hölstein.

Weiss, Jacques (1994): Evaluation interne de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre. Neuchâtel: IRDP Recherches 94.1005.

Wydler Weber, Esther et al. (1990): Kindergarten - ein Ort für Kinder. Leitideen für den Kindergarten. Hölstein.

9. Annexes

A	Apprentissage bilingue à Sierre. Structure de réalisation. Direction des écoles de Sierre. Juin 1993
B	Mandat du GREB du 31 octobre 1994
C	Questionnaire sociolinguistique
D	Test novembre 1994
E	Test février 1995
F	Test juin 1995
G	Test d'attitudes: juin 1995
H	Transcriptions
I	Rapport des enseignants
J	Résultats des évaluations

Annexe A

Apprentissage bilingue à Sierre

Structure de réalisation

(Direction des écoles de Sierre. Juin 1993)

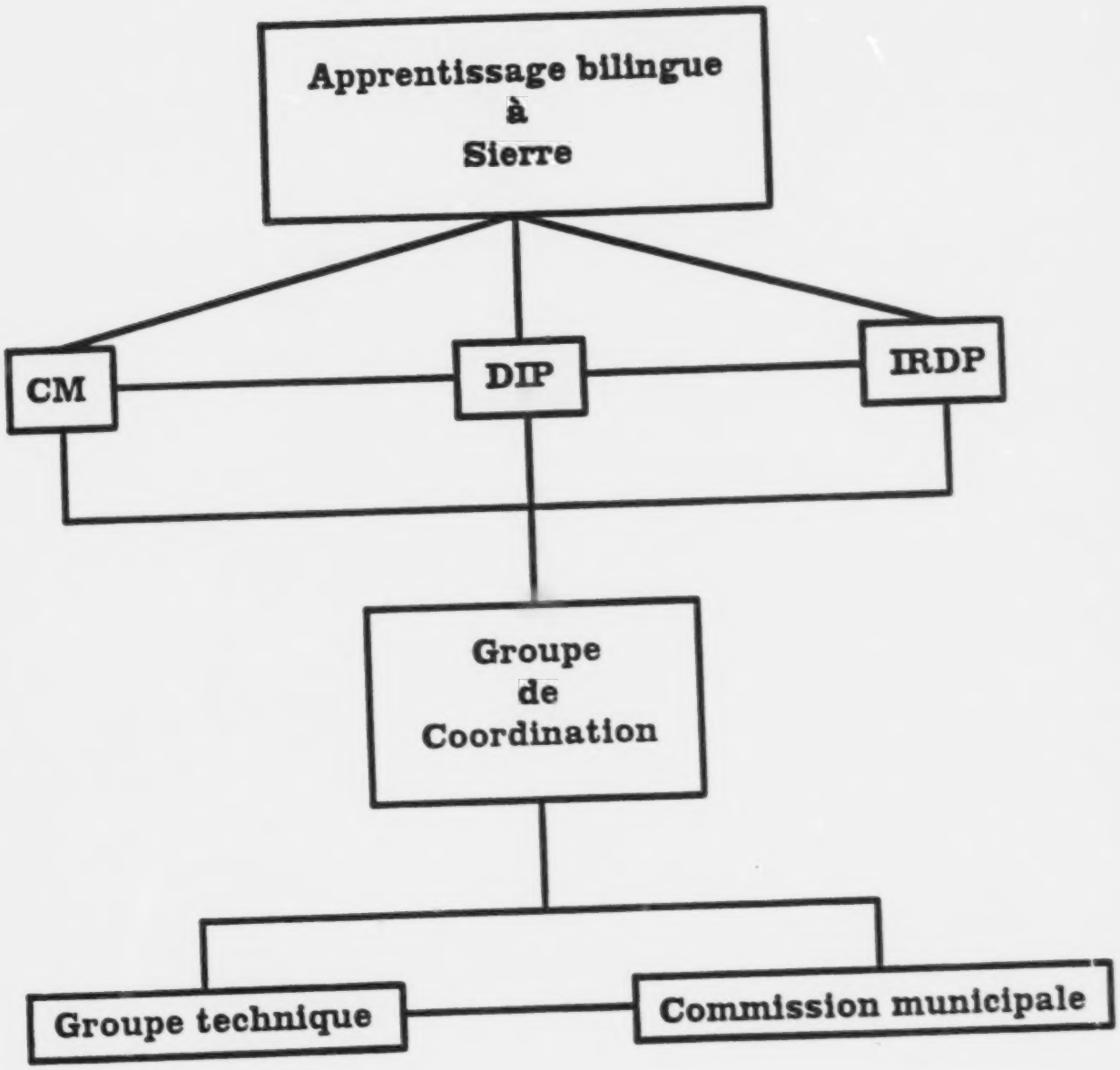
APPRENTISSAGE BILINGUE

A

SIERRE

Structure de réalisation

Sierre, Direction des Ecoles
Juin 1993



CM	Conseil municipal
DIP	Dép. de l'Instruction publique
IRDP	Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques

G R O U P E D E C O O R D I N A T I O N

M A N D A T

La présidence et l'administration du groupe sont assumées par le DIP.

Le groupe de coordination est chargé

- d'élaborer les lignes directrices
- d'en définir la mise en oeuvre
- d'en assumer le suivi.

Chaque partie peut y convier des invités sur l'un ou l'autre point de l'ordre du jour.

C O M P O S I T I O N

DIP	3 personnes - Inspecteurs (2 personnes) - animatrice langue 2
IRDP	1 personne du service de la recherche de l'IRDP
CM	2 personnes - Présidente de la Commission scolaire et de la Commission municipale - Directeur des écoles

GROUPE TECHNIQUE

MANDAT

1. Le groupe technique est chargé d'étudier les modalités d'introduction du bilinguisme dans le secteur de l'enseignement primaire à Sierre. Il traite les aspects relatifs à la structure, au programme, au fonctionnement, ainsi qu'aux conditions générales et spécifiques de réalisation.

2. Cette étude est effectuée en rapport avec les projets de la Commission romande d'enseignement de la langue allemande (CREA).

3. Selon leur pertinence par rapport à l'objectif de l'étude, d'autres objets pourront également être traités.

3. Le groupe de travail informe régulièrement le DIP ainsi que la Commission municipale sur le déroulement et l'avancement des travaux.

COMPOSITION

Mme Monique Pannatier, animatrice-responsable du groupe

Mme Marie-Claire Tabin, représentante SPVAL

Mme Danielle Grolimund, enseignante école enfantine et présidente de l'association des maîtressses enfantines du Haut-Valais

Mme Catherine Cattin, enseignante-étudiante à l'Université de Genève

Mme Marcia Antonier, enseignante école enfantine

M. Stéphane Germanier, animateur de français

Mme Danielle Lamon, représentante APECS (Association du Personnel Enseignant de la Commune de Sierre).

C O M M I S S I O N M U N I C I P A L E

M A N D A T

Préparer le "terrain" : relais auprès

- des enseignants
  . francophones
  . germanophones

- des parents
  . francophones
  . germanophones

- de l'autorité
  . commission scolaire
  . conseil municipal

- des associations
  . APE (Association de parents d'élèves)
  . APECS (Association du Personnel Enseignant de la Commune de Sierre)

Etudier :

- les modalités de communication entre les différents partenaires sierrois

- le problème de l'emploi des enseignants

- le bilinguisme au sens large et ses possibilités de développement.

Remarque : Etant donné la nouvelle structure de réalisation du projet "Apprentissage bilingue", ce mandat peut subir des modifications.

(voir composition ci-après)

COMPOSITION

Mme Evelyne Gard, présidente de la commission scolaire et présidente de la commission municipale

Mme Monique Panatier, animatrice langue 2

Mme Bluette Rey, présidente de l'association de parents d'élève

Mr Gaspard Fournier, enseignant primaire

Mr Anton Imhof, animateur langue 2

Mr Marcel Jordan, enseignant primaire

Mr Jean-Pierre Ménabréaz, professeur

Mr Guy-François Salamin, enseignant CO

Mr Philippe Theytaz, directeur des écoles

Mr Jörg Abgottspon, secrétaire

Mr Gabriele Bianchetti, représentant des communautés étrangères

Annexe B

Mandat du GREB du 31 octobre 1994

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

GREB

Préambule

La Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA) recommande "la mise en place d'autres formes d'enseignement telles que l'immersion (selon divers modèles), l'enseignement plus précoce (y compris dans le préscolaire) et l'alternance de périodes d'intensification"(IRDP-CREA 92.4001).

Plusieurs expériences sont actuellement engagées dans ce sens en Suisse romande, et plus particulièrement par la Commune de Sierre.

L'IRDP a été sollicité par cette Commune pour assurer l'accompagnement scientifique de l'expérience qu'elle a décidé d'entreprendre. L'Institut a accepté cette offre en vertu de l'intérêt général d'une telle initiative pour la Suisse romande, que confirme par ailleurs la décision de la CDIP/SR+TI du 18 mars 1993 : "La Conférence accepte le principe de ce suivi d'expériences-pilotes contrôlées, portant sur de nouvelles voies d'enseignement".

Afin d'assurer le suivi scientifique de ces expériences, et tout spécialement de celles engagées en Valais, et pour soutenir les chercheurs engagés sur ces projets, l'IRDP crée un "**Groupe de Recherche sur l'Enseignement Bilingue**".

Mandat

1. Institution — L'IRDP se dote d'un Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB). Ce Groupe relève du Service de la recherche.

2. Mission — Le GREB est l'organe scientifique de référence pour toutes les expériences d'enseignement des langues dont le suivi est confiée à l'IRDP et qui s'inscrivent dans le sens des recommandations de CREA sur l'immersion, l'enseignement précoce, l'intensification des temps d'apprentissage.

3. Tâches générales

Le GREB conseille les chercheurs de l'IRDP sur toutes questions de recherche en rapport avec les expériences dont l'étude leur est confiée : objectifs, hypothèses, méthodologies, rapports de recherche et conclusions.

Il tient informé l'IRDP sur les avancées de la recherche dans ce domaine et sur les expériences en cours en Suisse et à l'étranger.

Il collabore à l'animation du réseau international de sites d'enseignement bilingue.

Il établit des contacts étroits avec les Instituts universitaires de référence (notamment l'Institut d'allemand de l'Université de Fribourg, le Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme de l'Université de Berne et le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel).

Par l'IRDP, il informe la CREA (Commission romande pour l'enseignement de l'allemand) et le GRAL2 (Groupe de référence universitaire pour l'enseignement de l'allemand, langue 2) de ses travaux.

4. Fonctionnement

Le Groupe se réunit régulièrement 5 à 6 fois par année selon l'importance des tâches à mener.

Il est présidé par Claudine BROHY, de l'Institut d'allemand de l'Université de Fribourg et du Centre universitaire de Recherche sur le Plurilinguisme (CURP) de l'Université de Berne.

Il est composé d'une dizaine de personnes :

1) Anne-Lore BREGY
Service de la recherche de l'IRDP et Centre universitaire de Recherche sur le Plurilinguisme (CURP)

2) Gabriela FUCHS
Service de la recherche de l'IRDP et Centre universitaire de Recherche sur le Plurilinguisme (CURP)

3) Marinette MATTHEY
Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel

4) Cristina ALLEMANN-GHIONDA
Institut de pédagogie de l'Université de Berne

5) Irène SCHWOB
Service de la recherche pédagogique du Canton de Genève

6) Simona PEKAREK
Romanisches Seminar de l'Université de Bâle

7) Jean-François DE PIETRO
Service de la recherche de l'IRDP

8) Jean-Luc GURTNER
Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg

9) Gérard MERKT
Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel

Représentants du canton du Valais

10) Monique PANNATIER
Responsable Langue 2 auprès du DIP du Canton du Valais

11) Yves ANDEREGGEN
Inspecteur de l'enseignement secondaire supérieur du Canton du Valais

Le groupe peut inviter occasionnellement des experts à ses séances.

5. Indemnisation

Les frais de déplacement et de repas sont à la charge de l'IRDP.

Les engagements de la présidente sont également assumés par l'IRDP.

6. Entrée en vigueur

Le mandat entre en vigueur immédiatement.

Neuchâtel, le 31 octobre 1994

Jacques-André Tschoumy,
directeur

(H:\egu\greb\mandat)

Annexe C

Questionnaire sociolinguistique

Questionnaire relatif à la situation linguistique des enfants qui fréquentent l'Ecole enfantine bilingue

Les réponses seront traitées de manière strictement confidentielle

1. Identité de l'enfant

Nom, prénom de l'enfant	
Adresse	
Date de naissance de l'enfant	
Commune d'origine ou nationalité	
Nombre d'enfants dans le foyer	
Profession de la mère de l'enfant (entre parenthèses si plus pratiquée)	
Dernière école fréquentée par la mère	
Profession du père de l'enfant	
Dernière école fréquentée par le père	

Mettre une croix dans la case appropriée

2. Quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) maternelle(s) de la mère de l'enfant? (La langue maternelle est la première langue apprise et encore maîtrisée)

❒ l'allemand
❒ l'allemand et le français
❒ le français
❒ autre(s) langue(s),
la(les)quelle(s) _____

3. Quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) maternelle(s) du père de l'enfant?

❒ l'allemand
❒ l'allemand et le français
❒ le français
❒ autre(s) langue(s),
la(les)quelle(s): _____

4. Dans quelle(s) langue(s)*

a) L'enfant parle à sa mère

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

b) La mère parle à son enfant

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

c) L'enfant parle à son père

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

d) Le père parle à son enfant

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

* Si dans le cas de l'allemand la famille utilise une variante proche de l'allemand standard (Hochdeutsch, bon allemand), veuillez souligner la mention "st" (st).
Si d'autres langues sont utilisées en famille, veuillez compléter la rubrique.

e) Le frères et soeurs se parlent

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

f) Les parents entre-eux se parlent

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

g) Les grands-parents et les petits-enfants se parlent

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

Grands-parents et petits-enfants se voient ❑ souvent ❑ de temps en temps ❑ rarement

h) D'autres personnes vivant dans la famille parlent

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

i) On chante en famille en

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

j) On raconte et lit des histoires en

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

k) On regarde la TV et écoute la radio en

	Exclusivement	surtout	50 %	un peu	pas du tout
Français					
Allemand (st)					
....					
....					

5. S'il y a plusieurs langues dans la famille, est-ce que l'enfant mélange les langues? ❒ oui ❒ non

6. Remarques et/ou points pas pris en considération dans le questionnaire:

cb

Merci de votre collaboration!

Annexe D

Test novembre 1994:
Compréhension orale de l'allemand

(avec quelques exemples des planches utilisées)

Evaluation: nouveaux élèves de la deuxième année enfantine de l'école bilingue de Sierre - année scolaire 1994/95. 50 % de l'enseignement en allemand standard.

Evalutation HV in der Zweitsprache nach 3 Monaten partieller Immersion

Schüler/in	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ich heisse Anne-Lore und Du, wie heisst Du, wie ist Dein Name?											
Wo wohnst Du?											
Wie alt bist Du?											
Wie heisst Deine Lehrerin?											
Richtig/Juste											
Falsch/Faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

Richtig	Falsch	% R	% F

E-T	Moy N=4

Test 1

Schüler/in	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gib mir bitte den Teller!											
Nimm den Apfel aus dem Korb											
und lege ihn auf den Teller!											
Nimm den Hund											
und stelle ihn bitte auf den Stuhl!											
Ich möchte jetzt basteln Gib mir bitte die Schürze!											
Ich brauche nun Papier											
Ich möchte etwas ausschneiden, womit kann ich ausschneiden?											
Jetzt will ich das Papier zusammenkleben. Womit kann ich kleben?											
Wir wollen das Papier nun anmalen Wo sind die Farbstifte?											
Leg das Papier bitte in den Korb! (aufraumen)											
richtig/juste											

Richtig	Falsch	% R	% F

falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Mo N=11

Test 2

Karte 1:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
das Haus											
das Bett											
der Stuhl											
die Uhr											
der Tisch											
der Schrank											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=6

Karte 2:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
der Schuh											
der Mantel/die Jacke (2 Bilder)											
die kurze Hose											
der Pullover											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=4

Karte 3:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
das Brot											
ein Ei											
der Teller mit dem Löffel											
das Messer, die Gabel, der Löffel											
die Tasse											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=5

Karte 4:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
eine Blume											
ein Apfel											
eine Zitrone											
eine Birne											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=4

Karte 5:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
ein Ball											
ein Schiff											
ein Flugzeug											
ein Bär											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											

falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=4

Karte 6:

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
ein Vogel / eine Ente (Verwechslung möglich)											
ein Fisch											
ein Igel											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=3

Test 3

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
rot											
grun											
weiss											
blau											
schwarz											
gelb											

Richtig	Falsch	% R	% F

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=6

Test 4

Schüler/In	1	2	3	4	5	6	7				
funf											

Richtig	Falsch	% R	% F

zehn											
acht											
drei											
eins											
sechs											

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

E-T	Moy N=6

Test 5

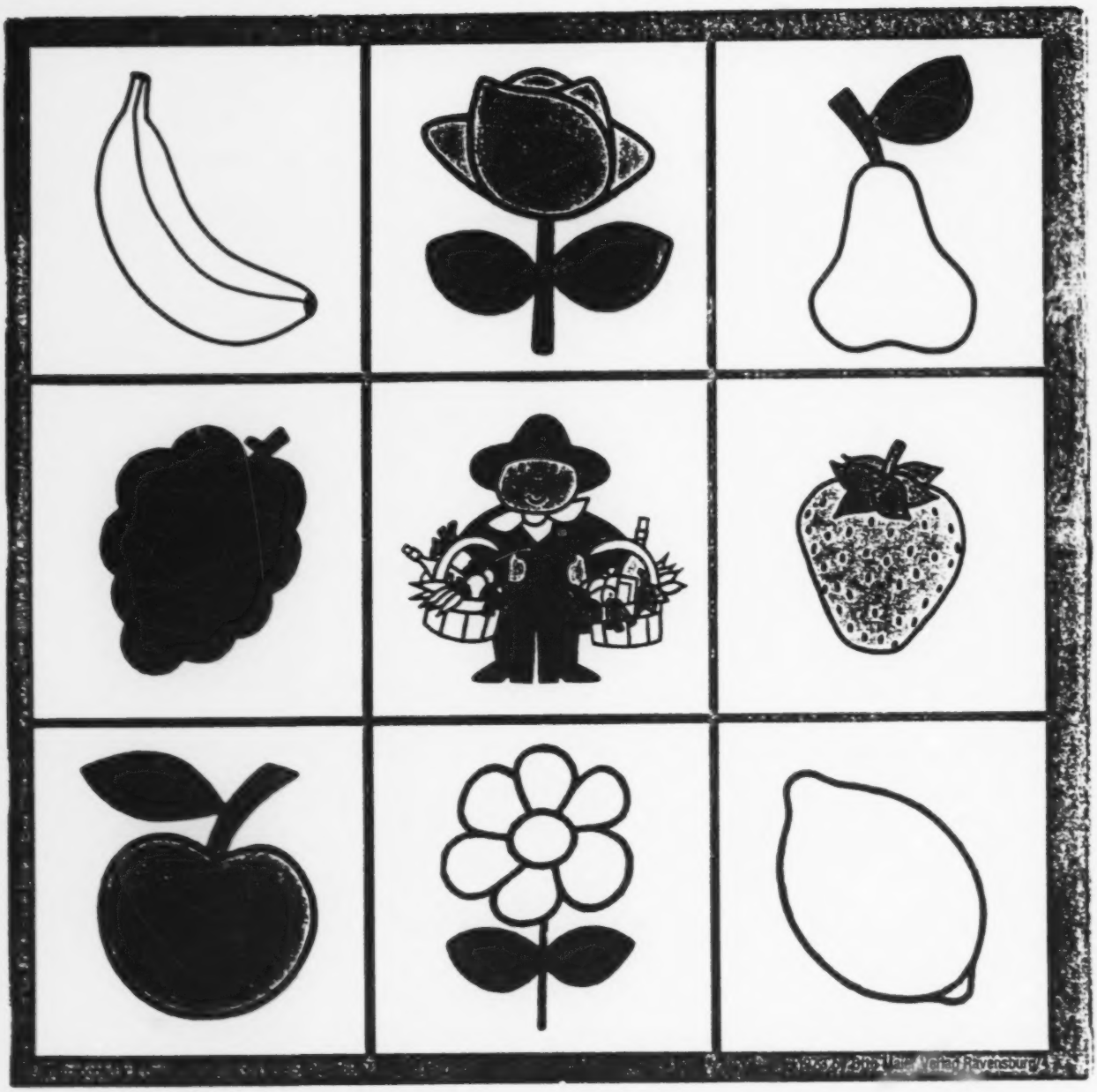
Schüler/In	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**				
ein Dreieck											
ein Kreis											
ein Viereck											

Richtig	**Falsch**	**% R**	**% F**

richtig/juste											
falsch/faux											
% richtig/juste											
% falsch/faux											

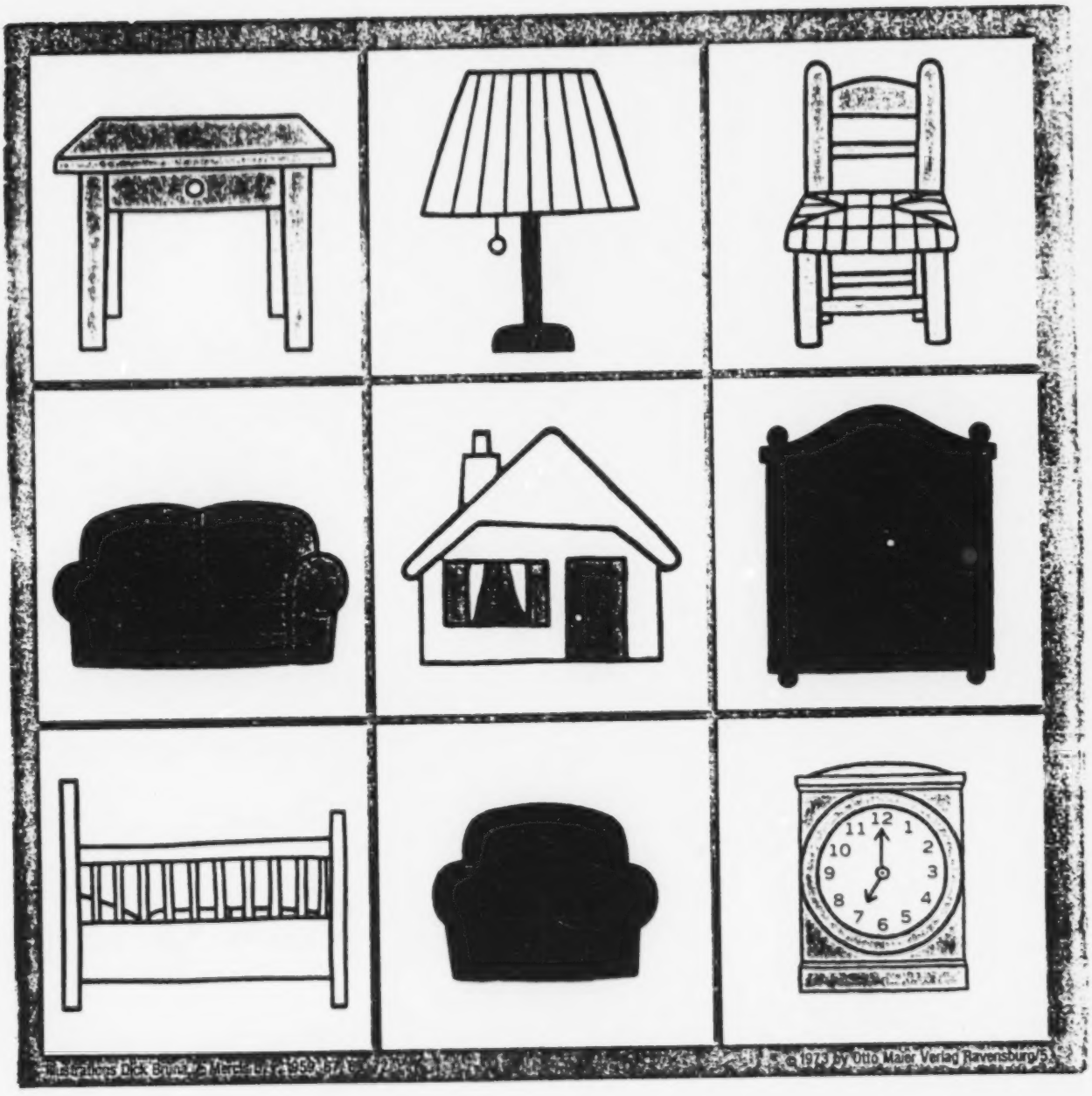
E-T	Moy N=3

Compréhension orale: lexique simple



BEST COPY AVAILABLE

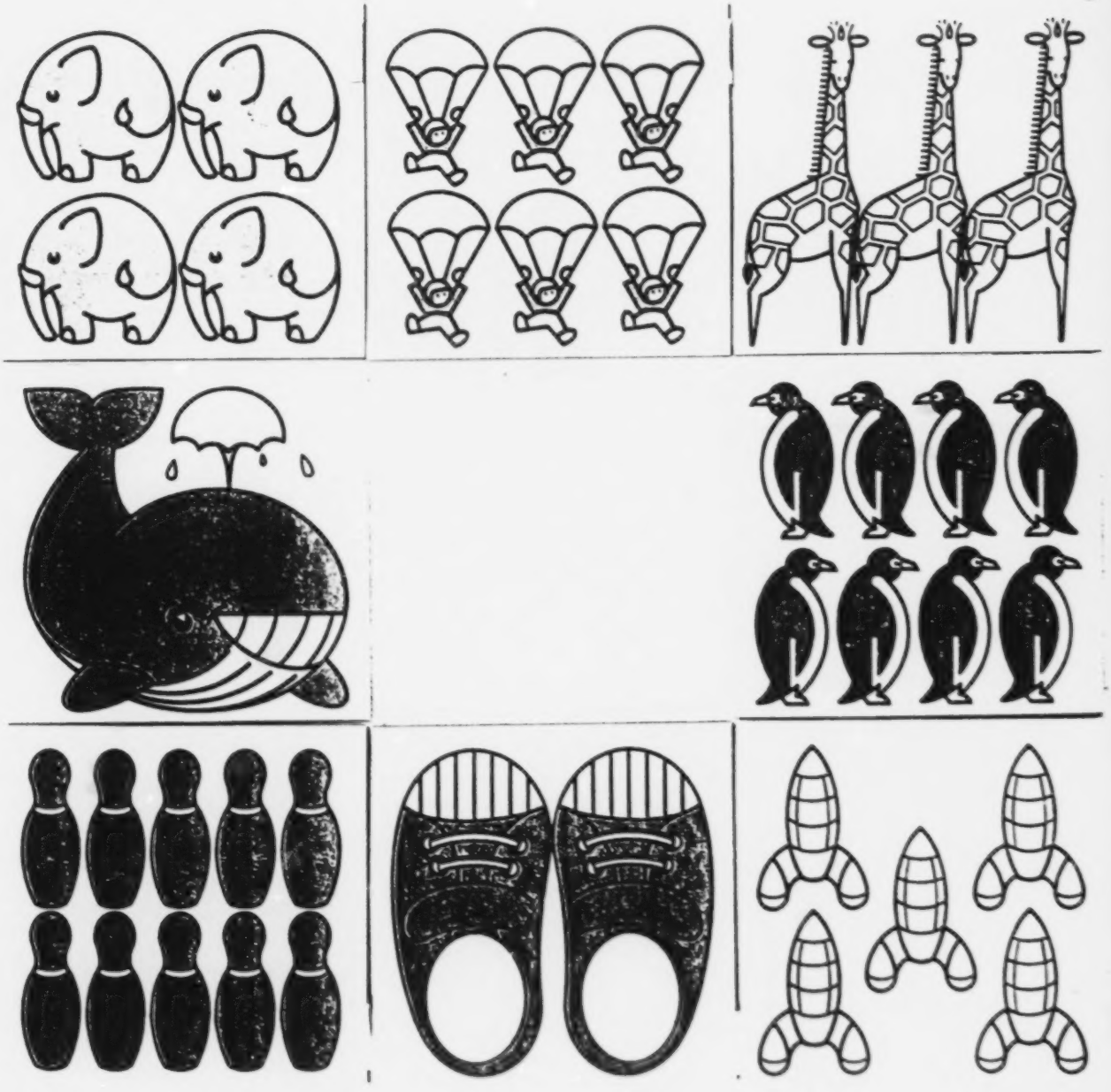
Compréhension orale: lexique simple



Compréhension orale: lexique simple

BEST COPY AVAILABLE

Compréhension orale: les chiffres



Annexe E

Test février 1995:
Compréhension orale de l'allemand

(avec quelques exemples des planches utilisées)

TEST

Hörverstehen Deutsch - Compréhension orale de l'allemand

Evaluation HV in der Zweitsprache nach 6 Monaten partieller Immersion (Französisch = L1, Standarddeutsch = L2) - frankophone Kinder auf Kindergartenstufe

Evaluation CO dans la deuxième langue aprés six mois d'immersion partielle (Français = L1, Allemand standard = L2) - enfants francophones de l'école enfantine

Angaben zum Kind:

Name_____

Vorname_____ Geburtsdatum | | | |

Geschlecht ☐ weiblich ☐ männlich Alter (Jahr; Monat) _____

Muttersprache(n)_____

Klasse _____

Lehrer/in _____

Schulort _____

Welche Klasse/Schule hat das Kind im vergangenen Schuljahr besucht?

_____

Angaben zur Testdurchführung:

Testleiter/in(nen)_____ Testdatum | | | |

Testbeginn _____ Testende _____

Test-nr._____

TEIL 1	Material: 20 Karten à vier Bilder

Multiple choice

Wir machen zusammen ein Spiel. Hier ist eine Karte mit vier Zeichnungen. Ich sage etwas, und du zeigst mir das. Schau mal, hier.

Wo ist die Banane? Ja, gut. (Nein, die Banane...)

Beispiel				
0.A	Apfel	**Banane**	Zitrone	Birne
0.B	Schiff	**Auto**	Flugzeug	Trottinett

						Punkte
1. *Wo ist grün*	rot	blau	**grün**	gelb	R F	
2. *Wo sind die Augen*	Hand	Fuss	Nase	**Augen**	R F	
3. *Wo ist der Tisch*	Stuhl	**Tisch**	Fenster	Türe	R F	
4. *Wo ist die Katze*	Vogel	**Katze**	Schaf	Maus	R F	
5. *Wo ist der Mond*	**Mond**	Sterne	Wolke	Sonne	R F	
6. *Wo sind die Knöpfe*	Buch	Kerze	Uhr	**Knöpfe**	R F	
7. *Wo sind die Schuhe*	Hut	Pulli	**Schuhe**	Hose	R F	
8. *Wo ist der Schneemann*	Clown	**Schnee-mann**	Zwerg	Königin	R F	
9. *Wo ist der Leim*	Schere	**Leim**	Pinsel	Bleistift	R F	
10. *Wo ist das Haus*	**Haus**	Baum	Blumen	Berg	R F	
					Total	

Gut hast du das gemacht. Hier hat es noch mehr Karten. Schau mal. Peter malt. Wo ist das?

		Punkte
1.	**Peter malt.** (...liest/...rennt/...fährt Velo) R F	
2.	**Die Kinder sitzen im Kreis.** (...stehen in einer Reihe/...liegen am Boden/...stehen hintereinander) R F	
3.	**Es schneit. / Es hat viel Schnee.** (Die Sonne scheint./ Es regnet./ „neutral") R F	
4.	**Der Ball ist im Korb.** (...rechts neben dem Korb/ ...vor dem Korb/ ...links neben dem Korb) R F	

5.	**Anna sitzt unter dem Tisch.** (...am Tisch/...auf dem Tisch/...steht daneben)	R	F	
6.	**Viele Enten sind im Wasser.** (Wenige Enten.../ Viele Fische.../ Wenige Fische...)	R	F	
7.	**Der Schlitten ist kurz.** (...ist lang/ Der Bleistift ist kurz./ Der Bleistift ist lang.)	R	F	
8.	**Anna spielt mit dem grossen Ball.** (...kleinen Ball/ ...grossen Teddy/ ...kleinen Teddy)	R	F	
9.	**Sebastian will drei Bananen.** (...zwei Bananen/...fünf Bananen/ ...eine Banane.)	R	F	
10.	**Anna lacht.** (...weint/ ...spielt Gitarre/ ...schläft)	R	F	
			Total	

> Wechsel zu einem anderen Tisch, wo benötigtes Material/ benötigte Gegenstände bereitliegen.

TEIL 2	**Material: Schürze, Farbstifte, Blätter, Korb, Schere, Leim etc.**

Total Physical Response

Maintenant on va faire un autre jeu. Je te demande en allemand de faire certaines choses. D'accord? Par exemple, je dis: Steh auf! Et toi ..... (ev. tu te lèves). - Très bien. Und jetzt, komm mit (gehen zum anderen Tisch).

			Punkte
1.	Du kannst die Schürze anziehen. Reaktion:	☐ ausgeführt ☐ teilweise ausgeführt ☐ nicht ausgeführt	
2.	Kannst du dich auf den Stuhl setzen? Reaktion:	☐ ausgeführt ☐ teilweise ausgeführt ☐ nicht ausgeführt	
3.	Du musst die rote Farbe nehmen. Reaktion:	☐ ausgeführt ☐ teilweise ausgeführt ☐ nicht ausgeführt	
4.	Du kannst einen Kreis auf das Blatt malen. Reaktion:	☐ ausgeführt ☐ teilweise ausgeführt ☐ nicht ausgeführt	
5.	Leg das Blatt in den Korb. Reaktion:	☐ ausgeführt ☐ teilweise ausgeführt ☐ nicht ausgeführt	
		Total	

Teil 3	**Material: Klassen-marionette od. Puppe**

Übersetzung L2->L1

Regarde... qui est ici?(Antwort des Kindes oder: C'est Cacahuète.) Tu sais qu'elle parle toujours en français. Elle ne comprend pas l'allemand. Elle ne comprend pas ce que je dis. Est-ce que tu pourrais l'aider et dire en français ce que je dis en allemand?
(Jeweils Reaktion von Cacahuète: Ah oui, j'ai compris...)

		Pkte
1. Anna hat heute Geburtstag. Antwort:	☐ korrekt ☐ Schlüsselwort ☐ falsch/keine Antwort	
2. Du musst jetzt aufräumen. Antwort:	☐ korrekt ☐ Schlüsselwort ☐ falsch/keine Antwort	
3. Geh deine Hände waschen. Antwort:	☐ korrekt ☐ Schlüsselwort ☐ falsch/keine Antwort	
4. Ich habe Hunger, ich möchte etwas essen. Antwort	☐ korrekt ☐ Schlüsselwort ☐ falsch/keine Antwort	
5. Bist du fertig? Antwort:	☐ korrekt ☐ Schlüsselwort ☐ falsch/keine Antwort	
	Total	

TOTAL Punkte

Teil 1:	Einzelwörter	☐
	Wendungen	☐
Teil 2:	TPR	☐
Teil 3:	Übersetzung	☐
Gesamttotal:		☐

Anmerkungen/ Beobachtungen (direkt im Anschluss an Testdurchführung zu beantworten)

1. Gesamtzeit für Test (in Minuten)

2. Verhalten der Schülerin/ des Schülers?

- Spontane Äusserungen

- Einschätzung

	sehr schlecht sehr wenig				sehr gut sehr viel
Instruktionsverständnis	1	2	3	4	5
Gespanntheit/Nervosität	1	2	3	4	5
Motiviertheit	1	2	3	4	5
Konzentration	1	2	3	4	5
Beziehung zum Testleiter	1	2	3	4	5
Verbosität	1	2	3	4	5
Extravertiertheit	1	2	3	4	5

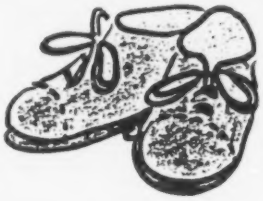
3. Andere Bemerkungen

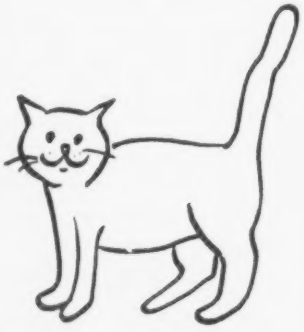
4. Aufnahme einer Testsequenz

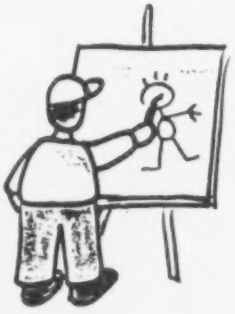
Aufnahme auf Kassette: ☐ nein | ☐ ja -> Kass.Nr. _____
SEQUENZ: Teil 1 ☐ TPR ☐ Übersetzung ☐ alles ☐

Aufnahme auf Video: ☐ nein | ☐ ja -> Kass.Nr. _____
SEQUENZ: Teil 1 ☐ TPR ☐ Übersetzung ☐ alles ☐

COMPREHENSION ORALE: LEXIQUE ET SYNTAXE SIMPLE







Annexe F

Test juin 1995:
Compétences réceptives, imitatives et productives en L2

(avec quelques exemples des planches utilisées)

EVALUATION DE L´EXPERIENCE D´APPRENTISSAGE BILINGUE

A L´ECOLE ENFANTINE DE SIERRE 1994/1995

Compétences en allemand à la fin de la 2ème enfantine

A Compétences réceptives en L2

B Compétences imitatives/productives en L2

C Compétences productives en L2

- **C1** Traduction vers l'allemand
- **C2** Elicitation par une histoire

A Compétences réceptives en L2

Material: 6 Bilderkarten

Aufgabe: Vor dem Kind und der Testerin auf dem Tisch liegen sechs Bilder zu einer Geschichte in beliebiger Reihenfolge. Die Testerin erzählt zu den Bildern eine Geschichte auf deutsch und das Kind muss für jede Erzählsequenz das passende Bild finden.

Anweisung: *Das ist Fips. Ich möchte dir eine Geschichte von Fips erzählen. Schau mal, hier sind die Bilder zu der Geschichte. Aber die Bilder stimmen nicht. Ich werde dir jetzt die Geschichte erzählen, und du kannst die Bilder so hinlegen, dass es eine richtige Geschichte gibt. (AUF FRANZÖSISCH!)*

Fips, der Frosch

1 Fips, der Frosch, sitzt auf einem Stein. Die Sonne scheint und es ist sehr, sehr heiss. „Schrecklich, diese Hitze", sagt Fips.

2 Jetzt hat Fips genug. Er steht auf und will ins Wasser springen. Und Hopp!

3 Aber oje! Der See ist leer. Es hat kein Wasser mehr. Fips fällt auf die Nase und tut sich weh.

4 Da hat Fips eine Idee: „Ich gehe jetzt zu meinem Freund Frosch Fridolin in die Ferien." Fips nimmt seinen Ball und seine gelbe Mütze und packt alles in seinen Rucksack.

5 Dann macht sich Fips auf den Weg. Es ist immer noch heiss. Der Weg ist weit und Fips muss lange laufen. Aber das macht Frosch Fips nichts aus, denn er geht jetzt in die Ferien.

6 Endlich kommt Fips an den grossen See. Der See ist voll Wasser. Frosch Fips ist glücklich. Sein Freund Fridolin schwimmt im See und ruft ihm zu: „He, Fips, das Wasser ist toll, komm auch!"

Bild	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6
Position						

Nom:_____

A

Bild	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6
Position						

Testerin:_____
Dauer:_____
Aufnahme:_____
Datum:_____

B

das Auto, die Pause, blau

1 *braun*

2 *der Tisch*

3 *das Pferd*

4 *die Schlange*

5 *Heute ist es heiss.*

6 *Die Katze schläft.*

7 *Die Kinder schreiben.*

8 *Das ist ein schönes Buch.*

9 *Das kleine Eichhörnchen weint.*

10 *Ein Frosch sprach zu dem andern.*

11 *Bevor du spielen kannst, musst du aufräumen.*

12 *Monika weiss nicht, wann der Bus fährt.*

Testerin:_____
Dauer:_____
Aufnahme:_____
Datum:_____

C Compétences productives en L2

Material: 2 Puppen

C1 Traduction vers l'allemand

Aufgabe Kurze französische Sätze für eine Puppe, die kein deutsch spricht, übersetzen. (Die Puppe nickt, wenn sie verstanden hat.)

Anweisung *Cacahouète a trouvé un nouvel ami, Max (neue Puppe). Max parle l'allemand, il ne sait pas le français. Comment Cacahouète peut-elle parler avec Max? Ne pourrais-tu pas l'aider? Comment peut-elle lui dire: „Bonjour" en allemand. Maintenant elle aimerait dire*

1	*bleu*
2	*trois*
3	*les ciseaux*
4	*les oreilles*
5	*Je m'appelle Cacahouète.*
6	*Viens jouer avec moi!*
7	*Je dessine une maison rouge.*
8	*Maintenant j'ai fini.*
9	*Où sont mes chaussures?*
10	*Au revoir!*

C2 Elicitation par une histoire

Aufgabe Das Kind wird aufgefordert, zu einer einfachen Bilderabfolge (4 Bilder) eine Geschichte in L2 zu erzählen.

Anweisung *Schau mal, jetzt haben wir hier noch eine kleine Geschichte. Kannst du die Geschichte erzählen?* (Anweisung auf deutsch. Falls das Kind überfordert ist, weiterhelfen z.B. Fragen stellen. Was ist das? (Maus) Was machen die Kinder? ...)

C 1

Bonjour!

1 *bleu*

2 *trois*

3 *les ciseaux*

4 *les oreilles*

5 *Je m'appelle Cacahouète.*

6 *Viens jouer avec moi!*

7 *Je dessine une maison rouge.*

8 *Maintenant j'ai fini.*

9 *Où sont mes chaussures?*

10 *Au revoir!*

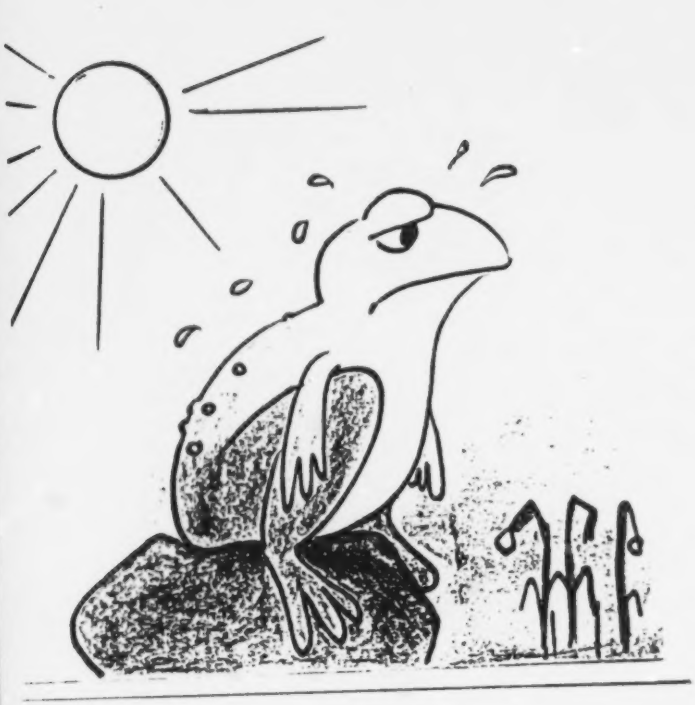
Testerin:_____
Dauer:_____
Aufnahme:_____
Datum: _____

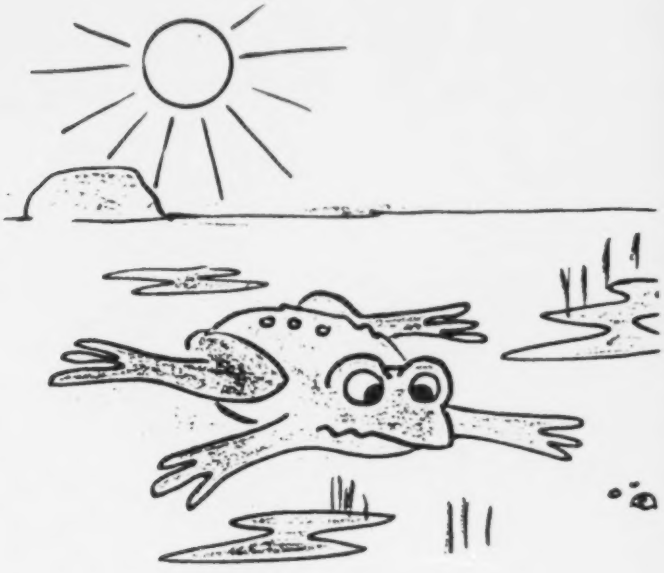
C2

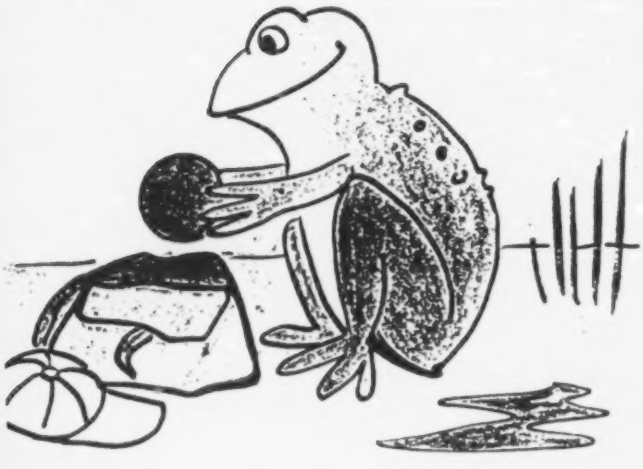
Transkription

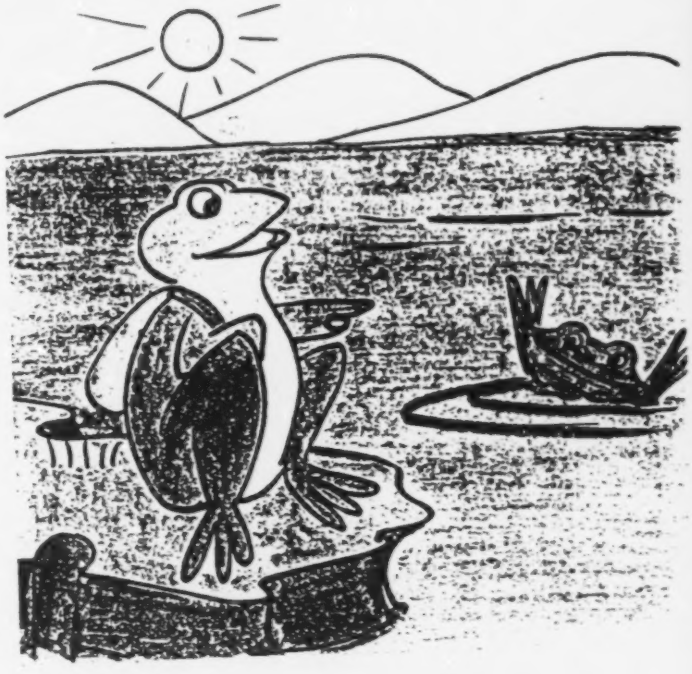
Testerin:_____
Dauer:_____
Aufnahme:_____
Datum:_____
Transkription:_____

COMPREHENSION ORALE: RECONSTITUTION D'UNE HISTOIRE



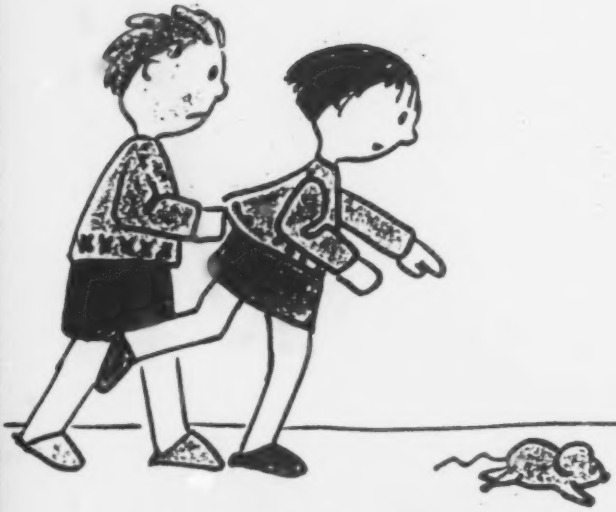






BEST COPY AVAILABLE

COMPETENCES PRODUCTIVES: ELICITATION PAR UNE HISTOIRE



BEST COPY AVAILABLE

Annexe G

Test juin 1995:
Attitudes

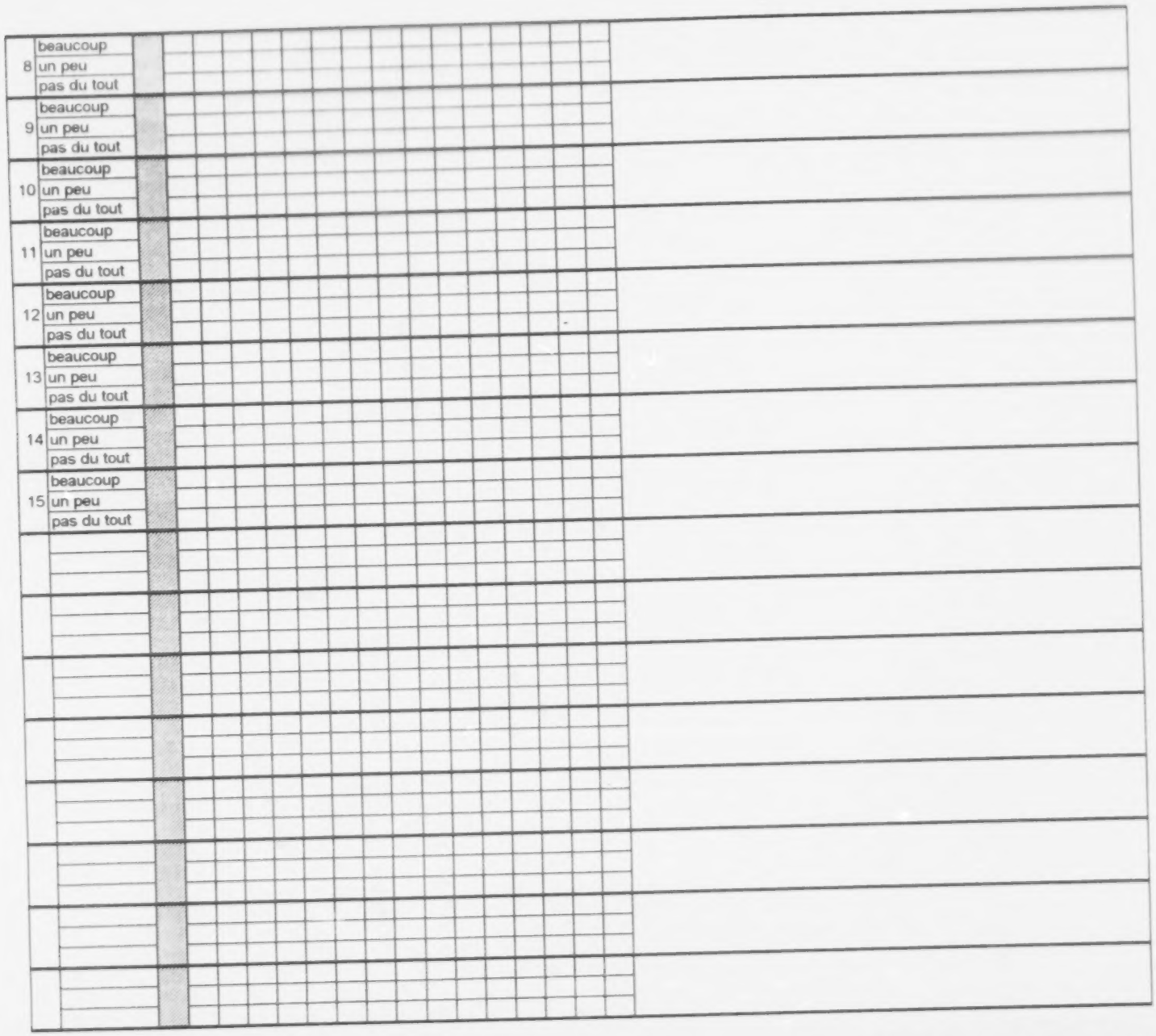
beaucoup ☺	3
un peu 😐	2
pas du tout ☹	1

Test d'attitudes

	1. les gâteaux
	2. la gymnastique
	3. les histoires racontées en allemand
	4. les légumes
	5. les histoires racontées en français
	6. la récréation
	7. parler l'allemand
j'aime:	8. les vacances
	9. aller à la place de jeux avec les élèves des classes all.
	10. chanter en français
	11. chanter en allemand
	12. regarder la télévision
	13. regarder la télévision en allemand
	14. les promenades d'école avec les classes allemandes
	15. les bonbons

Attitudes et représentations: Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/1995 - 2 EE

	beaucoup ☺ 3 un peu 😐 2 pas du tout ☹ 1	j'aime	1 les gâteaux	2 la gymnastique	3 les histoires racontées en allemand	4 les légumes	5 les histoires racontées en français	6 la récréation	7 parler l'allemand	8 les vacances	9 aller à la place de jeux avec les eleves des classes all	10 chanter en français	11 chanter en allemand	12 regarder la télévision	13 regarder la télévision en allemand	14 la prom. d'école avec la classe allemande	15 les bonbons	Remarques
1	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
2	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
3	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
4	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
5	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
6	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	
7	beaucoup																	
	un peu																	
	pas du tout																	


8 beaucoup
un peu
pas du tout
9 beaucoup
un peu
pas du tout
10 beaucoup
un peu
pas du tout
11 beaucoup
un peu
pas du tout
12 beaucoup
un peu
pas du tout
13 beaucoup
un peu
pas du tout
14 beaucoup
un peu
pas du tout
15 beaucoup
un peu
pas du tout

88

89

ATTITUDES

j'aime

Annexe H

Test juin 1995:
Compétences productives en L2

(avec quelques exemples transcrits)

I= Intervenante, ef=fille, em=garçon, + = pause de 1 à 2 secondes, (...) = énoncé difficilement audible

Groupe 2

I	*Jetzt haben wir hier noch eine Geschichte, schau mal - kannst du eine Geschichte erzählen?*
em13	+
I	*was ist das?*
em13	+ +
I	*was siehst du da?*
em13	**ein Maus + +**
I	*wo ist die Maus*
em13	**da [zeigt auf den Käfig]**
I	*im Käfig, und wer ist das? + + + weisst du das? - die Kinder - was machen die Kinder?*
em13	**ils jouent avec la souris**
I	*ja, sie spielen mit der Maus, spielen ja, und dann? schau mal [legt nächstes Bild auf]*
em13	+ +
I	*was ist passiert?*
em13	**die Maus ist weg**
I	*gut, die Maus ist weg, und dann?*
em13	+ + **après, ils veulent (?) l'attrapper....**
I	...

Groupe 3

I	*jetzt haben wir hier noch eine kleine Geschichte, schau mal, kannst du die Geschichte erzählen?*
ef6	+ +
I	*was siehst du da?*
ef6	**Maus**
I	*wo ist die Maus?*
ef6	**[zeigt auf den Käfig]**
I	*und wer ist das? [zeigt auf Kinder]*
ef6	**Kind + Kind**
I	*Kinder? was machen die Kinder?*
ef6	+ + **spielen (von) Maus**
I	*ja sehr gut, und dann? was passiert?*
ef6	+ + + **(j'sais pas) + + Je sais pas.**
I	*die Maus geht weg, und die Kinder?*
ef6	+ + +
I	*sie suchen die Maus*
ef6	**mhm**
I	*und am Schluss [zeigt letztes Bild]*
ef6	+ + +
I	*wo ist die Maus?*
ef6	**weg**
I	...

Groupe 4a

I	*jetzt haben wir hier noch eine Geschichte, schau mal + + was ist das?*
ef3	**Maus + +**
I	*und was machen die Kinder?*
ef3	**+ + +**
I	*sie spielen mit der Maus, und dann, was passiert?*
ef3	**+ + +**
I	*was passiert? [zeigt auf entsprechendes Bild]*
ef3	**ils ont ouvert la cage +**
I	*ja + + und*
ef3	**la souris elle elle est partie**
I	*[legt nächstes Bild auf]*
ef3	**là ils courent après la souris +**
I	*[legt nächstes Bild auf]*
ef3	**et puis là, le papa, il est faché**
I	...

Annexe I

Rapport des enseignants

CLASSE BILINGUE

SIERRE

Rapport intermédiaire des enseignants concernés sur le déroulement de la classe bilingue de Borzuat, après huit semaines de collaboration.

1. Généralités:

La classe se compose de 19 enfants, 8 filles et 11 garçons, âgés de 5 à 6 ans, provenant de la région sierroise.
Tous parlent le français mais deux d'entre eux ont certaines notions d'allemand de par leur environnement familial.
Sur ces 19 élèves, 12 enfants ont déjà suivi la première enfantine en classe allemande, les autres proviennent de diverses écoles régionales de langue française.

2. Organisation générale de l'enseignement.

Dès notre première rencontre, nous avons été frappés par les différences entre les méthodes d'apprentissages du Valais germanophone et francophone. Le terme "Kindergarten" ne correspond pas exactement à la définition française d'école enfantine, qui se veut déjà plus scolaire.
Ne voulant pas privilégier une méthode plus que l'autre, un compromis permettant une excellente collaboration a été adopté.
Ainsi, pour tout ce qui est de l'enseignement des pré-apprentissages (pré-écriture, pré-lecture, approche des mathématiques), la méthode romande est appliquée. Pour tout ce qui est de l'ambiance et des autres enseignements, qui se veulent plus ludiques, avec un respect des traditions plus prononcé, le principe d'enseignement haut-valaisan fait foi.

La répartition des deux langues se définit de la manière suivante:

- Lundi, mardi et un mercredi matin sur deux en allemand.
- L'autre mercredi matin, jeudi et vendredi en français.

Etant donné que la langue allemande demande aux enfants une plus grande attention et plus grande concentration, nous avons trouvé judicieux de commencer cet enseignement en début de semaine.

De plus, afin de faciliter la compréhension de l'allemand, certaines activités telles que A.C.M., rythmique, instumentarium ... ont été volontairement placées en début de semaine. Ces branches ont l'avantage de présenter un support visuel à l'acquisition auditive du vocabulaire germanophone.

Un petit clown en peluche, portant un chapeau et une écharpe rouges lors des cours en allemand, puis un chapeau et une écharpe jaunes si la journée se déroule en français, occupe le rôle de mascotte de la classe. Les enfants l'ont appelé ARC-EN-CIEL.
De plus, une petite marionnette, nommée CACAHUETE, a le délicat poste de traductrice, facilitant occasionnellement la compréhension de cette nouvelle langue presque inconnue. De cette manière, la maîtresse allemande ne parle jamais directement en français avec les enfants.

Certaines plages horaire, intitulées "langage allemand" permettent à la classe de "compléter" et d' "affiner" l'acquisition de cette langue étrangère, par le jeu bien entendu.
Une récréation à l'extérieur d'environ 10 - 15 minutes avec d'autres enfants germanophones favorise l'utilisation de cette nouvelle langue.

3. Collaboration entre enseignants :

Une entrevue hebdomadaire a lieu en vue de collaborer au maximum, de donner une suite et un prolongement de l'enseignement sans trop de cahot.
Ce dialogue concerne :

* Le travail effectué, le travail à effectuer.
* Le thème périodique entourant les leçons.
* Les problèmes rencontrés avec un ou plusieurs élèves.
* Les problèmes rencontrés avec une matière.
* Les organisations de diverses manifestations (promenades, visites etc...)
* La collaboration quant aux exigences communes de la classe, ordre et discipline notamment.
* L'apport de nos expériences personnelles.

nous tenons à signaler que jusqu'à présent cette collaboration s'est déroulée au mieux, sans aucun conflit particulier.

BEST COPY AVAILABLE

4. Exemples précis de collaboration :

a. *Les histoires :*

Si une histoire nous paraît intéressante et peut apporter un plus par sa beauté ou sa moralité, elle sert de thème central aussi bien en français qu'en allemand.
Les belles histoires n'existent pas toujours en version bilingue. Notre premier travail est donc de la traduire dans la deuxième langue.
La version allemande est généralement proposée en premier, afin d'obtenir le maximum d'attention grâce à sa nouveauté. Le texte est présenté sous forme de théâtre, avec des marionnettes ou de petits objets, ou encore à l'aide de mimes afin de faciliter au maximum sa compréhension.
L'histoire sera reprise en fin de semaine dans sa version française. Les enfants expliqueront et s'exprimeront sur ce qu'ils auront retenu du texte. Enfin, il sera retravaillé en français (vocabulaire, syntaxe, perception auditive etc...)
Certaines éditions telles que *Nord-Sud* pour ne pas les citer, ont l'avantage d'exister en version allemande et française, ce qui nous permet de les travailler facilement dans les deux langues.

b. *les leçons en général*

La majeure partie des leçons sont basées sur une collaboration et un suivi similaire :

Le thème est abordé dans une langue, revu quelque peu dans l'autre langue et ensuite approfondi. Ce "chevauchement" est alterné jusqu'à ce que l'objectif initial soit atteint.

——— : Allemand
_____ : Français

——All—— ——All—— ——All——
____Fr____ _____Fr_____ _____Fr____ ...

c. *les poésies et chants :*

Des chants et des poésies sont appris régulièrement dans les deux langues respectives de l'enseignant.
Nous évitons de commencer un nouvel apprentissage de chants ou poésies en allemand et en français dans une même semaine. Cette régulation se fait également lors de notre réunion hebdomadaire.
Le choix du répertoire se fait en fonction :

- du thème central de la période
- de la qualité de la syntaxe
- de la beauté du verbe.

Les chants et poésies de langue allemande sont généralement courtes et contiennent certaines répétitions dans les phrases.
Les chants et poésies de langue française sont plus denses.

5. Evolutions remarquées :

Après huit semaines de scolarité bilingue, le vocabulaire répétitif allemand relatif au déroulement de la classe est acquis par la quasi-totalité des enfants :
- s'asseoir à sa place; s'asseoir en 1/2 rond devant le tableau ...
- les divers déplacements en classe
- les rangements, etc...

S'il est compris, ce vocabulaire n'est pas encore utilisé. Toutefois, il arrive que quelques mots apparaissent en cours de journée. Parfois même, certains mots allemands se sont substitués au même terme français dans le discours.

exemple : nous allons à la récréation ———> nous allons "in die Pause".

Peu d'enfants s'expriment en allemand. Cependant beaucoup d'entre eux connaissent les couleurs, savent compter jusqu'à dix ...

Cette première évolution va surtout dans le sens que l'enseignante a de moins en moins recours à la marionnette parlant le français. Elle est désormais utilisée uniquement en cas de stricte nécessité.
De plus, les enfants ne demandent plus de parler le français durant le début de la semaine; ils acceptent "diese neue Sprache" comme tel.

6. Difficultés :

En langue allemande, le principal problème rencontré est l'aspect relationnel. Le dialogue entre la maîtresse et les enfants est restreint. Ce vocabulaire, sortant des habitudes scolaires, n'est pas encore acquis. Il est également malaisé d'imager ou de mimer certaines circonstances et explications de la vie quotidienne.
Afin de permettre aux enfants de s'exprimer pleinement et librement, les premiers instants où le français reprend ses droits sont entièrement réservés à l'expression libre.

Nous avons évidemment quelques problèmes de discipline, quelques erreurs d'émission de phonèmes etc... qui, sans doute, ne sont pas une conséquence de l'enseignement bilingue.

7. Conclusion provisoire :

Il nous semble ce projet pilote de classe bilingue ait particulièrement bien démarré.
Nous souhaiterions toutefois que, sur la base de nos premières impressions et constatations, une entrevue soit organisée avec les personnes concernées afin de répondre à certaines questions relatives à un futur proche :

- la pré-lecture en français ou en bilingue
- comment "inciter" les enfants à s'exprimer en allemand
- l'entraide entre enfants au niveau de la traduction de certains termes.
- ...

Sierre, octobre 1994

Annexe J

Résultats des évaluations

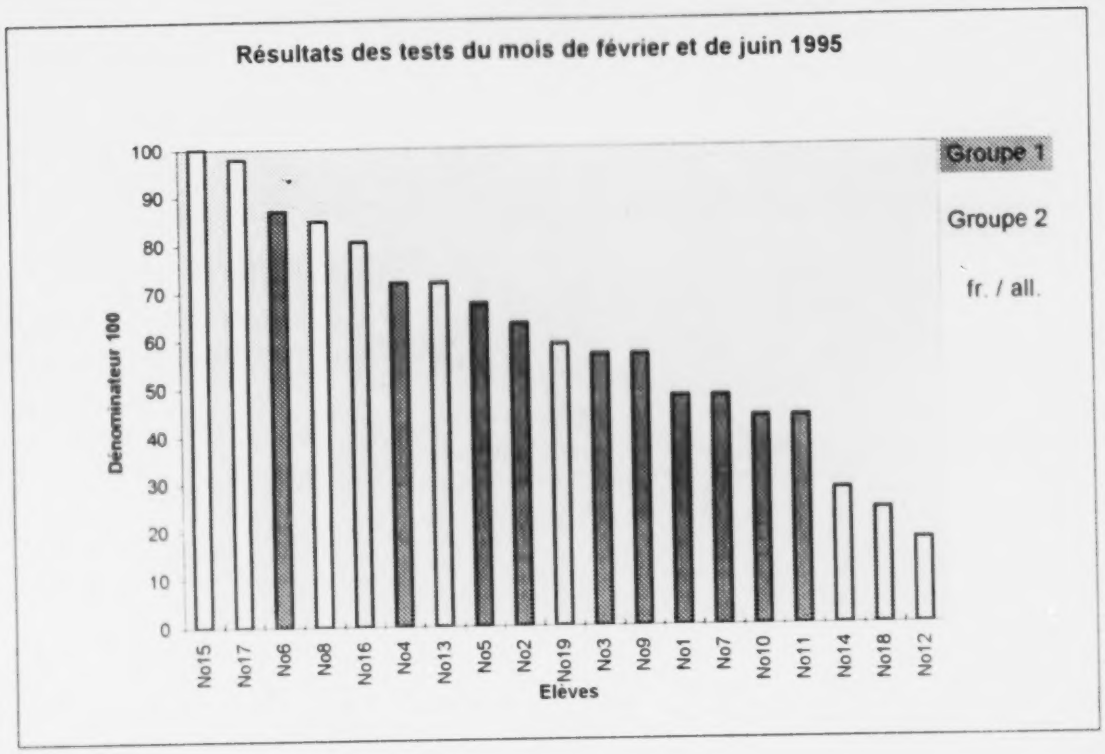
Elèves de la 2EE bilingue de Sierre de 1994/95: Attitudes

Elèves	beaucoup 3 / un peu 2 / pas du tout 1	j'aime	3 les histoires racontées en allemand	7 parler l'allemand	10 aller à la place de jeux avec les élèves des classes all	12 chanter en allemand	15 regarder la télévision en allemand	16 la prom. d'école avec la classe allemande		Somme
	beaucoup								0	
Em1	un peu		2	2	2	2	2	2	12	
	pas du tout								0	12
	beaucoup		3	3		3	3	3	15	
Ef2	un peu				2				2	
	pas du tout								0	17
	beaucoup								0	
Ef3	un peu					2		2	4	
	pas du tout		1	1	1		1		4	8
	beaucoup		3	3			3		9	
Em4	un peu				2	2		2	6	
	pas du tout								0	15
	beaucoup			3			3		6	
Em5	un peu				2	2			4	
	pas du tout		1					1	2	12
	beaucoup								0	
Ef6	un peu		2					2	4	
	pas du tout			1	1	1	1		4	8
	beaucoup		3	3	3	3	3		15	
Ef7	un peu							2	2	
	pas du tout								0	17
	beaucoup		3	3	3	3		3	15	
Ef8	un peu						2		2	
	pas du tout								0	17
	beaucoup			3				3	6	
Em9	un peu		2		2	2	2		8	
	pas du tout								0	14
	beaucoup								0	
Em10	un peu		2	2	2	2		2	10	
	pas du tout						1		1	11
	beaucoup				3	3			6	
Ef11	un peu						2		2	
	pas du tout		1	1				1	3	11
	beaucoup				3			3	6	
Em12	un peu		2	2		2	2		8	
	pas du tout								0	14
	beaucoup		3	3		3	3		12	
Em13	un peu				2			2	4	
	pas du tout								0	16
	beaucoup		3		3	3	3	3	15	
Em14	un peu			2					2	
	pas du tout								0	17
	beaucoup					3			3	
Ef15	un peu		2		2		2		6	
	pas du tout			1				1	2	11
	beaucoup		3		3			3	9	
Em16	un peu					2	2		4	
	pas du tout			1					1	14
	beaucoup		3						3	
Em17	un peu			2	2	2	2	2	10	
	pas du tout								0	13
	beaucoup			3			3	3	9	
Ef18	un peu		2		2	2			6	
	pas du tout								0	15
	beaucoup		3						3	
Em19	un peu			2		2	2		6	
	pas du tout				1			1	2	11
			44	41	41	44	42	41	253	253

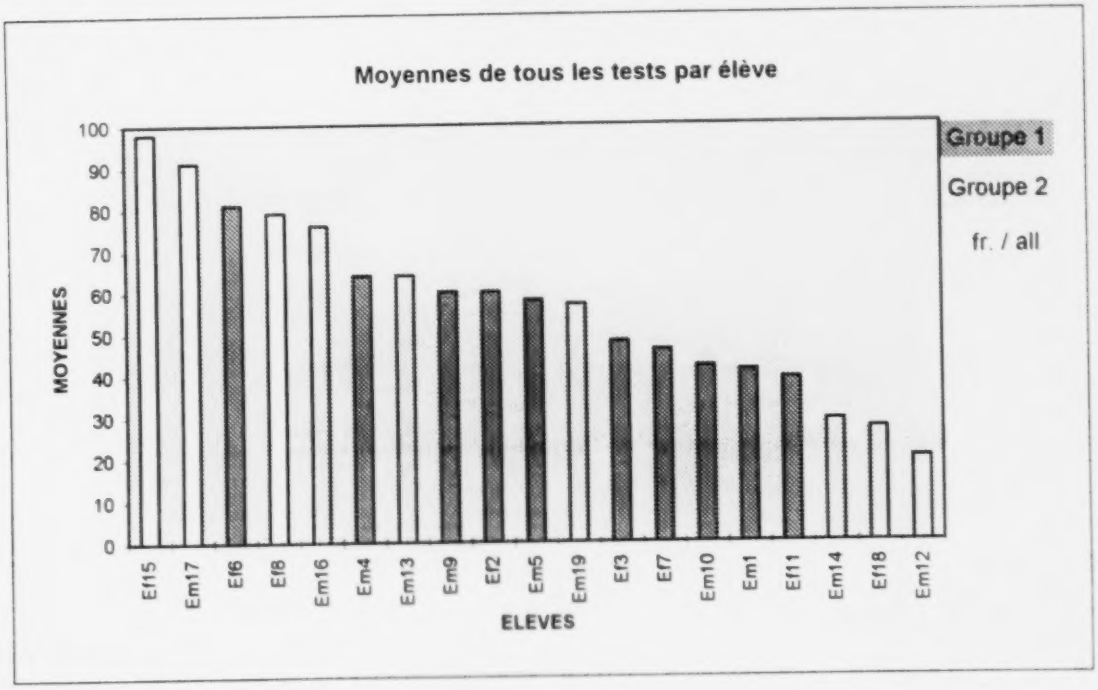
Somme	**253**
Moyenne	**2.219**
Ecart-Type	**0.710**

BEST COPY AVAILABLE

Graphique 3



Graphique 4



2e enfantine bilingue de Sierre 1994/95: Analyse quantitative

Dénominateur 100

	Elève [E]	Sexe masculin=0 féminin=1	année de naissance	CO: multiple choice - juin 1994. Nouveaux élèves nov. 94	CO: multiple choice début 1995: simple vocabulaire	CO: multiple choice début 1995: Situations, activités, etc.	Total Physical Response Début 1995	Traduction allemand-français Début 1995	Compétences réceptives: structures synaxtiques Juin 1995	CO: multiple choice - juin 1994. Nouveaux élèves nov. 94	CO: multiple choice début 1995: simple vocabulaire	CO: multiple choice début 1995: Situations, activités, etc.	Total Physical Response Début 1995	Traduction allemand-français Début 1995	Compétences réceptives: structures synaxtiques Juin 1995	Total	Moyenne par élève
1	Em1	0	89	14	7	6	4	3	2	25	70	60	40	20	33	248	41
2	Ef2	1	88	30	5	7	6	11	3	54	50	70	60	73	50	357	60
3	Ef3	1	89	23	8	6	2	8	2	41	80	60	20	53	33	287	48
4	Em4	0	88	33	9	7	7	9	2	59	90	70	70	60	33	382	64
5	Em5	0	89	29	9	7	5	10	1	52	90	70	50	67	17	346	58
6	Ef6	1	89	38	10	7	8	10	6	68	100	70	80	67	100	485	81
7	Ef7	1	88	38	8	7	3	4	0	68	80	70	30	27	0	275	46
8	Ef8	1	89	43	9	8	9	10	4	77	90	80	90	67	67	471	79
9	Em9	0	89	32	6	9	1	6	6	57	60	90	10	40	100	357	60
10	Em10	0	88	23	8	5	5	0	2	41	80	50	50	0	33	254	42
11	Ef11	1	88	26	5	6	2	6	1	46	50	60	20	40	17	233	39
12	Em12	0	89	14	4	2	0	0	2	25	40	20	0	0	33	118	20
13	Em13	0	88	23	7	7	8	8	4	41	70	70	80	53	67	381	64
14	Em14	0	89	23	2	6	2	2	1	41	20	60	20	13	17	171	29
15	Ef15	1	89	54	10	10	10	14	6	96	100	100	100	93	100	589	98
16	Em16	0	89	31	8	5	8	14	6	55	80	50	80	93	100	458	76
17	Em17	0	89	47	10	10	10	9	6	84	100	100	100	60	100	544	91
18	Ef18	1	89	23	4	5	0	0	2	41	40	50	0	0	33	164	27
19	Em19	0	89	32	9	7	3	4	4	57	90	70	30	27	67	341	57
	Somme			*576*	*138*	*127*	93	*128*	60	1028	1380	1270	930 00	853	1000	6461	1080
	Moyenne			30 32	7 26	6 68	4 89	6 74	3 16	54 11	72 63	66 84	48 95	44 91	52 63	340 07	56 84

Remarque *Em19 n'a pas été testé en novembre 95 Nous lui attribuons une valeur moyenne*